

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

JOVANIA MARIA PERIN DOS SANTOS

ESTUDO SOBRE OS PRONOMES DE TERCEIRA PESSOA EM
POSIÇÃO DE OBJETO DIRETO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA

CURITIBA

2021

JOVANIA MARIA PERIN DOS SANTOS

ESTUDO SOBRE OS PRONOMES DE TERCEIRA PESSOA EM
POSIÇÃO DE OBJETO DIRETO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA

Tese apresentada ao curso de Pós-Graduação em Letras
(Estudos Gramaticais), Setor de Ciências Humanas,
Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, como
requisito parcial à obtenção do título de Doutor em
Letras.

Orientadora: Prof. Dra. Maria Cristina Figueiredo Silva

CURITIBA

2021

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS/UFPR –
BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS COM OS DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607

Santos, Jovania Maria Perin dos

Estudo sobre os pronomes de terceira pessoa em posição de objeto direto e a formação de português língua não materna. / Jovania Maria Perin dos Santos. – Curitiba, 2021.

Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora : Prof^a. Dr^a. Maria Cristina Figueiredo Silva

1. Língua portuguesa - Pronomes. 2. Formação de professores. 3. Língua materna – Estudo e ensino. 4. Português – Livros didáticos. I. Silva, Maria Cristina Figueiredo, 1961-. II. Título.

CDD – 469.5



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS -
40001016016P7

ATA Nº1044

ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE DOUTORADO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE DOUTOR EM LETRAS

No dia três de março de dois mil e vinte e um às 14:00 horas, na sala Sala virtual de defesa PPGLET/UFPR, Vídeo-conferência, foram instaladas as atividades pertinentes ao rito de defesa de tese da doutoranda **JOVANIA MARIA PERIN DOS SANTOS**, intitulada: **ESTUDO SOBRE OS PRONOMES DE TERCEIRA PESSOA EM POSIÇÃO DE OBJETO DIRETO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA**, sob orientação da Profa. Dra. **MARIA CRISTINA FIGUEIREDO SILVA**. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: **MARIA CRISTINA FIGUEIREDO SILVA** (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), **GABRIEL DE ÁVILA OTHERO** (UNIVER. FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL), **MARIA JOSE GNATTA DALCUCHE FOLTRAN** (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), **PATRICIA DE OLIVEIRA LUCAS** (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ), **DENISE CRISTINA KLUGE** (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ). A presidência iniciou os ritos definidos pelo Colegiado do Programa e, após exarados os pareceres dos membros do comitê examinador e da respectiva contra argumentação, ocorreu a leitura do parecer final da banca examinadora, que decidiu pela **APROVAÇÃO**. Este resultado deverá ser homologado pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais definidos pelo programa. A outorga de título de doutor está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, **MARIA CRISTINA FIGUEIREDO SILVA**, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos demais membros da Comissão Examinadora.

CURITIBA, 03 de Março de 2021.

Assinatura Eletrônica
03/03/2021 18:44:49.0
MARIA CRISTINA FIGUEIREDO SILVA
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
04/03/2021 07:56:02.0
GABRIEL DE ÁVILA OTHERO
Avaliador Externo (UNIVER. FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL)

Assinatura Eletrônica
04/03/2021 06:08:41.0
MARIA JOSE GNATTA DALCUCHE FOLTRAN
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
05/03/2021 23:40:03.0
PATRICIA DE OLIVEIRA LUCAS
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ)

Assinatura Eletrônica
03/03/2021 19:00:26.0
DENISE CRISTINA KLUGE
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS -
40001016016P7

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de JOVANIA MARIA PERIN DOS SANTOS intitulada: **ESTUDO SOBRE OS PRONOMES DE TERCEIRA PESSOA EM POSIÇÃO DE OBJETO DIRETO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA**, sob orientação da Profa. Dra. MARIA CRISTINA FIGUEIREDO SILVA, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 03 de Março de 2021.

Assinatura Eletrônica

03/03/2021 18:44:49.0

MARIA CRISTINA FIGUEIREDO SILVA
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

04/03/2021 07:56:02.0

GABRIEL DE ÁVILA OTHERO

Avaliador Externo (UNIVER. FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL)

Assinatura Eletrônica

04/03/2021 06:08:41.0

MARIA JOSE GNATTA DALCUCHE FOLTRAN

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

05/03/2021 23:40:03.0

PATRICIA DE OLIVEIRA LUCAS

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ)

Assinatura Eletrônica

03/03/2021 19:00:26.0

DENISE CRISTINA KLUGE

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Rua General Carneiro, 460, 10º andar - CURITIBA - Paraná - Brasil
CEP 80060-150 - Tel: (41) 3360-5102 - E-mail: ppglet@gmail.com

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 79657

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prpg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 79657

*Para minha mãe Verginia (in memorian) e
para meus filhos Felipe e Sofia*

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora professora doutora Maria Cristina Figueiredo Silva, por ter aceitado me acompanhar neste estudo, por toda a sua paciência em explicar várias vezes o que eu não entendia e pelas muitas observações e revisões que fez no texto da tese. Agradeço imensamente todo o conhecimento que você compartilhou comigo nos nossos encontros semanais durante os quatro anos do doutorado.

Aos professores doutores da banca de defesa: Patrícia de Oliveira Lucas, Denise Kluge, Maria José Foltran e Gabriel Othero, pela leitura detalhada, pelas observações, pelas análises e pelas sugestões de melhoria.

Às professoras das disciplinas que cursei durante o doutorado: Maria José Foltran e Lígia Negri, por compreenderem os meus propósitos como estudante em uma área tão desafiadora para mim.

Às professoras doutoras Luciana Lagni Bhaltazar e Paula Garcia de Freitas, pelas conversas e ensinamentos sobre o Ensino de Línguas Baseado em Tarefas.

Aos professores em formação do curso de PLE do Celin-UFPR, por compartilharem seus questionamentos. As nossas conversas e encontros de estudos foram muito importantes para a identificação de necessidades na formação de docentes.

À amiga e colega Ester Ross de Menezes, pelo companheirismo de sempre, pelo ombro amigo, pelos conselhos e pelo afeto, que é tão importante para continuarmos seguindo em frente.

Aos funcionários do Celin-UFPR, pelo carinho e pelo respeito que há tanto tempo compartilhamos.

À amiga Dayene Castilho, pela revisão da tese e pelo afeto que temos uma pela outra.

Às amigas Denise Mohr e Layana de Oliveira, por saber que posso sempre pedir ajuda e por estarem sempre prontas a contribuir.

À minha família (a pequena e a grande), por estarmos sempre juntos e por respeitarem as minhas escolhas.

RESUMO

A presente pesquisa tem por finalidade apresentar um estudo que abarca dois propósitos principais: estudar o paradigma dos pronomes pessoais no português brasileiro (PB), especialmente os pronomes de terceira pessoa como objeto direto, e contribuir para a formação de professores de Português como Língua Não Materna (PLNM). Este estudo parte de um levantamento detalhado sobre a ocorrência dos pronomes de terceira pessoa e do objeto nulo em cinco coleções de livros didáticos de ensino de PLNM, no qual se evidenciou que, embora esses livros didáticos se apresentem como comunicativos, o modo como as estruturas linguísticas são exploradas é restrito ao registro de língua modelar e as estratégias de ensino de conteúdos linguísticos preservam a visão de ensino tradicional. O objetivo desse levantamento foi ponderar as limitações que os professores da área encontrarão ao adotar tais materiais didáticos. Com vistas a contribuir para a formação desses profissionais, a pesquisa teve o intuito de analisar como cinco gramáticas de diferentes perspectivas teóricas explicam a distribuição dos pronomes pessoais. A análise concluiu que esses livros, ainda que sejam boas fontes de pesquisa, parecem não instigar uma mudança na visão de língua presente nos livros didáticos voltados ao ensino de PLNM, mesmo alguns deles sendo atuais e destinadas à descrição do PB. Por meio das análises se conclui que essas gramáticas não contemplam satisfatoriamente as necessidades de formação de professores de PLNM quanto a conhecimentos sobre a gramática da língua que ensinam. Com o propósito de contribuir para a compreensão da constituição do PB e especialmente para entender como se dá a distribuição dos pronomes de terceira pessoa nessa língua, e ainda, promover o entendimento da visão de língua naturalista e seus benefícios para a formação de professores e para o ensino de PLNM, são apresentados trabalhos já realizados sobre o tema dentro do quadro teórico gerativista. Inicialmente, no capítulo 3, discorre-se sobre conceitos básicos sobre a Gramática Universal, a teoria de Princípios e Parâmetros, a noção de traços e hipóteses sobre o acesso à Gramática Universal. No capítulo subsequente, apresenta-se resumidamente os trabalhos de três autores ligados à teoria gerativa: Pagotto (2018), Nunes (2018, 2019) e Kato (2017, 2018). As hipóteses dos pesquisadores levam à conclusão de que é mais provável encontrar descrições apuradas e explicações sobre o paradigma dos pronomes em estudos científicos. Embora as hipóteses levantadas apontem não necessariamente para as mesmas conclusões, os três autores compartilham o entendimento de que há inovação no paradigma atual dos pronomes no PB. Pagotto (2018) argumenta a favor de mudança em relação ao movimento do clítico e do verbo, o que explica diferenças entre colocações dos pronomes em PE e em PB, principalmente quando os clíticos ocorrem em tempos verbais compostos. Nunes (2018, 2019) aponta para uma hipótese morfofonológica, pois os clíticos se cliticizam fonologicamente à palavra que está à sua direita no PB e à sua esquerda no português europeu (PE). Por último, a hipótese de Kato (2017, 2018) aponta que o comportamento bilíngue dos falantes do PB resulta de um processo de *code-switching* entre as gramáticas do PB e do português padrão. É discutida também a hipótese de Kato (2017, 2018) sobre o aparecimento dos pronomes tônicos em PB, uma inovação explicada pela hipótese de que os clíticos de terceira pessoa atualmente são clíticos nulos presentes em um processo de redobrimento com o pronome tônico. O capítulo que segue congrega muitos dos conceitos e das conclusões apontadas durante a tese e tem por finalidade apresentar algumas propostas práticas voltadas ao estudo da(s) gramática(s) do PB em cursos de formação de professores de PLNM. Essas propostas tomam por base a contribuição da visão de língua naturalista e de noções teóricas gerativistas para argumentar a favor do estudo da gramática das línguas; para tanto são retomados os estudos de

Oliveira e Quarezemin (2016). A teoria gerativa, por ser uma teoria explicativa, fornece subsídios para que possam ser feitas generalizações consistentes sobre os fenômenos linguísticos. A exemplo de Whong et al. (2013) e Slabakova (2013, 2016), a pesquisa realizada nesta tese argumenta a favor da associação entre o estudo de gramática e estratégias práticas advindas do Foco na Forma. Para concluir, são propostas duas atividades destinadas à formação de professores de PLNM com a finalidade de explorar conteúdos gramaticais, particularmente os pronomes pessoais objeto em PB.

Palavras-chave: Pronomes tônicos de terceira pessoa como objeto direto. Formação de professores de PLNM. Aquisição de LNM. GenSLA. Foco na Forma.

ABSTRACT

This research aims to present a study that covers two main purposes: to study about the paradigm of personal pronouns in BP (Brazilian Portuguese), especially third person pronouns as direct object and to contribute to the training of PLNM (Portuguese as Non-Native Language) teachers. This study begins with a detailed survey on the occurrence of third person pronouns and the null object in five PLNM teaching textbook collections, which has shown that although these textbooks present themselves as communicative, the way linguistic structures are covered is restricted to the formal level of standard language and the strategies for teaching linguistic content preserve the traditional teaching model. The purpose of this survey was to consider restrictions teachers working in that area will encounter when adopting such teaching materials. In order to contribute to the training of these teachers, this dissertation analyzes how five grammars from different perspectives explain the distribution of personal pronouns. The analysis carried on concluded that, even though these books are good sources of research and some of them are currently known and intended to describe BP, they do not seem to instigate a change in the language model presented in the examined textbooks. The conclusion of the analysis is that these grammars do not satisfactorily address the training needs of PNNL teachers in terms of knowledge about the grammar of the language they teach. With the purpose of contributing to the understanding of the constitution of the BP and specially to understand how the distribution of third person pronouns in the language takes place, as well as to promote the understanding of the naturalistic language model and its benefits for the training of teachers and for teaching PNNL, some works already carried out on the theme within the generative theoretical framework are discussed. Chapter 3 presents basic concepts about Universal Grammar, the Principles and Parameters model, the notion of features and hypotheses on access to Universal Grammar. In the subsequent chapter, works by three authors linked to generative theory are summarized: Pagotto (2018), Nunes (2018, 2019) and Kato (2017, 2018). The researchers' hypotheses lead to the conclusion that it is more likely to find accurate descriptions and explanations about the BP pronouns paradigm in scientific studies. Although the raised hypotheses do not necessarily point to the same conclusions, the three authors agree that there is innovation in the current paradigm of BP pronouns. Pagotto (2018) argues in favor of a change concerning the clitic and verb movement which explains the different placement of pronouns in EP (European Portuguese) and BP, especially when the clitic occurs in compound verb tenses. Nunes (2018, 2019) points to a morphophonological hypothesis, since the clitic is phonologically cliticized to the word that is to its right in BP but to its left in EP. Lastly, Kato (2017, 2018) indicates the bilingual behavior of BP speakers, is the result of a code-switching process between BP grammar and standard Portuguese grammar. Kato (2017, 2018) also discusses the hypothesis of tonic pronouns in BP, an innovation explained by the idea of third person clitics being now null clitics, in a process of doubling the tonic pronoun. The following chapter gathers many of the concepts and conclusions pointed out throughout the dissertation and intends to present some practical proposals aimed at the study of BP grammar (s) for PNNL teachers training courses. These proposals are based on the contribution from the naturalistic point of view of human language and from generative theoretical notions in order to argue in favor of language grammar studies, and for this purpose the research by Oliveira and Quarezemin (2016) is presented, the generative theory, being an explanatory theory, provides a base on which consistent generalizations about linguistic phenomena can be made. Following Whong et al. (2013) and Slabakova (2013, 2016), the

research carried out in this dissertation argues in favor of associating the study of grammar with practical strategies arising from Focus on Form. Finally, two activities are proposed, designed for the professional development of PNNL teachers in order to explore grammatical content, particularly BP personal object pronouns.

Keywords: Tonic third person pronouns as objects. PNNL teachers professional development program. LNM Acquisition. SLAGen. Focus on Form.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1	– PRONOMES PESSOAIS	49
QUADRO 2	– PRONOMES O, A, OS, AS ASSUMEM FORMAS ESPECIAIS DEPOIS DE CERTAS TERMINAÇÕES VERBAIS	64
QUADRO 3	– PRONOMES PESSOAIS RETOS E OBLÍQUOS	76
QUADRO 4	– PRONOMES PESSOAIS RETOS E OBLÍQUOS	83
QUADRO 5	– PRONOMES PESSOAIS DO PORTUGUÊS BRASILEIRO	89
QUADRO 6	– PRONOMES PESSOAIS	93
QUADRO 7	– PRONOMES FORTES E FRACOS	94
QUADRO 8	– PRONOMES PESSOAIS	100
QUADRO 9	– FLEXÃO DOS VERBOS FALAR E <i>PARLARE</i> NO TEMPO PRESENTE DO MODO INDICATIVO	109
FIGURA 1	– REPRESENTAÇÃO GEOMÉTRICA DAS CONSOANTES CONFORME PROPOSTO POR CLEMENTS E HUME (1995, P. 268)	113
QUADRO 10	– PRONOMES CLÍTICOS ACUSATIVOS DE TERCEIRA PESSOA EM LÍNGUAS NEOLATINAS	134
QUADRO 11	– CLÍTICO ACUSATIVO, DATIVO E REFLEXIVO NOS SÉCULOS XVIII E XX DO PB	143
QUADRO 12	– PARADIGMA DOS CLÍTICOS, DOS POSSESSIVOS, DOS INDEFINIDOS NO PORTUGUÊS CLÁSSICO (PCL), NO PORTUGUÊS EUROPEU ATUAL (PE) E NO PORTUGUÊS BRASILEIRO ATUAL (PB)	146
FIGURA 2	– ILUSTRAÇÃO DA HIPÓTESE DO GARGALO	152
QUADRO 13	– COMPARAÇÃO DA INSTRUÇÃO IMPLÍCITA E EXPLÍCITA DE ACORDO COM HOUSEN; PIERRARD (2006, P. 10)	159
QUADRO 14	– ATIVIDADE PARA EXPLORAÇÃO DO ITEM GRAMATICAL NUM PENSADA NOS MOLDES DO FOCO NA FORMA VOLTADA À FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PLNM	173

QUADRO 15 – PROPOSTA DE ATIVIDADE COM FOCO NA FORMA DESTINADA A PROMOVER A REFLEXÃO SOBRE O USO E A DISTRIBUIÇÃO DOS PRONOMES OBJETO NO PB NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PLNM	176
--	-----

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – QUANTIDADE DE OCORRÊNCIAS DE INTERESSE NA COLEÇÃO <i>FALAR... LER... ESCREVER... PORTUGUÊS: UM CURSO PARA ESTRANGEIROS</i>	47
TABELA 2 – QUANTIDADE DE OCORRÊNCIAS DA POSIÇÃO DE PRONOMES ÁTONOS NA COLEÇÃO <i>FALAR... LER... ESCREVER... PORTUGUÊS: UM CURSO PARA ESTRANGEIROS</i>	47
TABELA 3 – QUANTIDADE DE OCORRÊNCIAS DE INTERESSE EM CONTEXTO DE USO E DE MENÇÃO NA COLEÇÃO <i>FALAR... LER... ESCREVER... PORTUGUÊS: UM CURSO PARA ESTRANGEIROS</i>	47
TABELA 4 – IDENTIFICAÇÃO DAS UNIDADES DIDÁTICAS EM QUE APARECEM EXPLICAÇÕES SOBRE AS OCORRÊNCIAS DE INTERESSE NA COLEÇÃO <i>FALAR... LER... ESCREVER... PORTUGUÊS: UM CURSO PARA ESTRANGEIROS</i>	48
TABELA 5 – QUANTIDADE DE OCORRÊNCIAS DE INTERESSE NA COLEÇÃO <i>MUITO PRAZER: FALE O PORTUGUÊS DO BRASIL</i>	51
TABELA 6 – QUANTIDADE DE OCORRÊNCIAS DA POSIÇÃO DE PRONOMES ÁTONOS NA COLEÇÃO <i>MUITO PRAZER: FALE O PORTUGUÊS DO BRASIL</i>	51
TABELA 7 – QUANTIDADE DE OCORRÊNCIAS DE INTERESSE EM CONTEXTO DE USO E DE MENÇÃO NA COLEÇÃO <i>MUITO PRAZER: FALE O PORTUGUÊS DO BRASIL</i>	52
TABELA 8 – IDENTIFICAÇÃO DAS UNIDADES DIDÁTICAS EM QUE APARECEM EXPLICAÇÕES SOBRE AS OCORRÊNCIAS DE INTERESSE NA COLEÇÃO <i>MUITO PRAZER: FALE O PORTUGUÊS DO BRASIL</i>	52
TABELA 9 – QUANTIDADE DE OCORRÊNCIAS DE INTERESSE NA COLEÇÃO <i>NOVO AVENIDA BRASIL</i>	55
TABELA 10 – QUANTIDADE DE OCORRÊNCIAS DA POSIÇÃO DE PRONOMES ÁTONOS NA COLEÇÃO <i>NOVO AVENIDA BRASIL</i>	55

TABELA 11 – QUANTIDADE DE OCORRÊNCIAS DE INTERESSE EM CONTEXTO DE USO E DE MENÇÃO NA COLEÇÃO <i>NOVO AVENIDA BRASIL</i>	56
TABELA 12 – IDENTIFICAÇÃO DAS UNIDADES DIDÁTICAS EM QUE APARECEM EXPLICAÇÕES SOBRE AS OCORRÊNCIAS DE INTERESSE NA COLEÇÃO <i>NOVO AVENIDA BRASIL</i>	56
TABELA 13 – QUANTIDADE DE OCORRÊNCIAS DE INTERESSE NA COLEÇÃO <i>BEM-VINDO! A LÍNGUA PORTUGUESA NO MUNDO DA COMUNICAÇÃO</i>	61
TABELA 14 – QUANTIDADE DE OCORRÊNCIAS DA POSIÇÃO DE PRONOMES ÁTONOS NA COLEÇÃO <i>BEM-VINDO! A LÍNGUA PORTUGUESA NO MUNDO DA COMUNICAÇÃO</i>	61
TABELA 15 – QUANTIDADE DE OCORRÊNCIAS DE INTERESSE EM CONTEXTO DE USO E DE MENÇÃO NA COLEÇÃO <i>BEM-VINDO! A LÍNGUA PORTUGUESA NO MUNDO DA COMUNICAÇÃO</i>	61
TABELA 16 – IDENTIFICAÇÃO DAS UNIDADES DIDÁTICAS EM QUE APARECEM EXPLICAÇÕES SOBRE AS OCORRÊNCIAS DE INTERESSE NA COLEÇÃO <i>BEM-VINDO! A LÍNGUA PORTUGUESA NO MUNDO DA COMUNICAÇÃO</i>	61
TABELA 17 – QUANTIDADE DE OCORRÊNCIAS DE INTERESSE NA COLEÇÃO <i>VIVA! LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESTRANGEIROS</i>	67
TABELA 18 – QUANTIDADE DE OCORRÊNCIAS DA POSIÇÃO DE PRONOMES ÁTONOS NA COLEÇÃO <i>VIVA! LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESTRANGEIROS</i>	67
TABELA 19 – QUANTIDADE DE OCORRÊNCIAS DE INTERESSE EM CONTEXTO DE USO E DE MENÇÃO NA COLEÇÃO <i>VIVA! LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESTRANGEIROS</i>	67
TABELA 20 – IDENTIFICAÇÃO DAS UNIDADES DIDÁTICAS EM QUE APARECEM EXPLICAÇÕES SOBRE AS OCORRÊNCIAS DE INTERESSE NA COLEÇÃO <i>VIVA! LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESTRANGEIROS</i>	67
TABELA 21 – QUANTIDADE DE OCORRÊNCIAS DE INTERESSE NAS COLEÇÕES PESQUISADAS.....	70
TABELA 22 – QUANTIDADE DE OCORRÊNCIAS DE PRÓCLISE, MESÓCLISE E ÊNCLISE NAS COLEÇÕES PESQUISADAS.....	71

TABELA 23 – QUANTIDADE DE OCORRÊNCIAS EM CONTEXTO DE USO E DE MENÇÃO NAS COLEÇÕES PESQUISADAS	71
TABELA 24 – IDENTIFICAÇÃO DAS UNIDADES DIDÁTICAS EM QUE APARECEM EXPLICAÇÕES SOBRE AS OCORRÊNCIAS DE INTERESSE NAS COLEÇÕES PESQUISADAS	72
TABELA 25 – NARRATIVAS ORAIS: PERCENTAGEM DE OBJETOS DIRETOS ANAFÓRICOS CONFORME NÍVEL EDUCACIONAL	127
TABELA 26 – FREQUÊNCIA DE PRÓCLISE EM VERBOS SIMPLES DE SENTENÇA- RAIZ POR PERÍODOS DE 50 ANOS	130

LISTA DE SIGLAS

Celin-UFPR	– Centro de línguas e interculturalidade da Universidade Federal do Paraná
ELBT	– Ensino de línguas baseado em tarefas
GenSLA	– <i>Generative second language acquisition</i>
GU	– Gramática Universal
L1	– Língua materna
L2	– Língua segunda
LD	– Livro didático
LE	– Língua estrangeira
LM	– Língua materna
MD	– Material didático
PB	– Português brasileiro
PE	– Português europeu
PLNM	– Português língua não materna
PLM	– Português língua materna

LISTA DE SÍMBOLOS

\emptyset – Objeto nulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	21
1.1	CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA.....	29
1.2	PROPÓSITOS DO ESTUDO	36
1.3	REFERENCIAL TEÓRICO E ORGANIZAÇÃO DA TESE	38
2	ANÁLISE DAS OCORRÊNCIAS DE PRONOMES DE TERCEIRA PESSOA COMO OBJETO DIRETO EM LIVROS DIDÁTICOS DE PLNM E EM EXPLICAÇÕES FORNECIDAS EM GRAMÁTICAS	41
2.1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	41
2.2	ANÁLISE DAS OCORRÊNCIAS DE INTERESSE EM LIVROS DIDÁTICOS	45
2.2.1	Análise da coleção <i>Falar... Ler... Escrever... Português: um curso para estrangeiros</i> (2014, 2018)	45
2.2.1.1	Informações gerais sobre a coleção.....	45
2.2.1.2	Análise das ocorrências de interesse	47
2.2.2	Análise da coleção <i>Muito Prazer: Fale o português do Brasil</i> (2008, 2012)	50
2.2.2.1	Informações gerais sobre a coleção.....	50
2.2.2.2	Análise das ocorrências de interesse	51
2.2.3	Análise da coleção <i>Novo Avenida Brasil: curso básico de português para estrangeiros</i>	54
2.2.3.1	Informações gerais sobre a coleção.....	54
2.2.3.2	Análise das ocorrências de interesse	55
2.2.4	Análise da coleção <i>Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação</i> (2017)	60
2.2.4.1	Informações gerais sobre a coleção.....	60
2.2.4.2	Análise das ocorrências de interesse	61
2.2.5	Análise da coleção <i>Viva! Língua portuguesa para estrangeiros</i> (2010)	65
2.2.5.1	Informações gerais sobre a coleção.....	65
2.2.5.2	Análise das ocorrências de interesse	66
2.3	CONCLUSÃO DAS ANÁLISES REALIZADAS EM LIVROS DIDÁTICOS	69
2.4	ANÁLISE DAS OCORRÊNCIAS DE INTERESSE EM GRAMÁTICAS.....	75
2.4.1	Análise das ocorrências de interesse na <i>Nova gramática do português contemporâneo</i> (CUNHA; CINTRA, 2008).....	75

2.4.2	Análise das ocorrências de interesse na <i>Gramática descritiva do português brasileiro</i> (PERINI, 2016)	80
2.4.3	Análise das ocorrências de interesse na <i>Nova gramática do português brasileiro</i> (CASTILHO, 2010)	86
2.4.4	Análise das ocorrências de interesse na <i>Gramática inteligente do português do Brasil</i> (VITRAL, 2017).....	92
2.4.5	Análise das ocorrências de interesse na <i>Gramática brasileña para hablantes de español</i> (CARVALHO; BAGNO, 2015).....	99
2.5	FECHAMENTO DAS INFORMAÇÕES DE INTERESSE EM GRAMÁTICAS	102
2.6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
3	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS SOBRE PRINCÍPIOS E PARÂMETROS E A NOÇÃO DE TRAÇOS	107
3.1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	107
3.2	GRAMÁTICA GERATIVA E TEORIA DE PRINCÍPIOS E PARÂMETROS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	107
3.3	NOÇÃO DE TRAÇOS E PROPRIEDADES PARAMÉTRICAS	112
3.4	AQUISIÇÃO/APRENDIZAGEM DE LNM: OBSERVAÇÕES QUANTO AO ACESSO À GU	116
3.5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
4	PRONOMES DE TERCEIRA PESSOA EM POSIÇÃO DE OBJETO DIRETO NO PORTUGUÊS BRASILEIRO	123
4.1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	123
4.2	PRONOMES PESSOAIS DE TERCEIRA PESSOA COMO OBJETO DIRETO NO PORTUGUÊS BRASILEIRO E O PROCESSO DE <i>CODE-SWITCHING</i>	125
4.3	TRAJETÓRIA DOS PRONOMES PESSOAIS DE TERCEIRA PESSOA COMO OBJETO DIRETO NO PORTUGUÊS BRASILEIRO	129
4.3.1	Processo de mudança na posição dos clíticos pronominais em PB de acordo com Pagotto (2018)	129
4.3.2	Mudança na direção da cliticização, a hipótese de Nunes (1993, 2018).....	133
4.3.3	Diacronia dos clíticos: hipótese de Mary Kato (1994, 2018).....	142
4.4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	147

5	CONTRIBUIÇÕES DE ESTUDOS GERATIVISTAS E DE ESTUDOS SOBRE FOCO NA FORMA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PLNM.....	149
5.1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	149
5.2	HIPÓTESE DO GARGALO (“ <i>THE BOTTLENECK HYPOTESIS</i> ”), DE SLABAKOVA (2016)	151
5.3	FOCO NA FORMA E SUAS POTENCIALIDADES PARA O ENSINO DE GRAMÁTICA.....	156
5.4	CONTRIBUIÇÕES DE NOÇÕES TEÓRICAS GERATIVISTAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE PLNM	163
5.4.1	Característica da atividade e suas etapas de realização.....	169
5.4.2	Proposta de atividade com Foco na Forma destinada a promover a reflexão sobre a distribuição dos pronomes objeto em PB no âmbito da formação de professores de PLNM.....	174
5.5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	183
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS DA TESE	185
	REFERÊNCIAS	188
	OBRAS CONSULTADAS.....	197
	APÊNDICE 1 – EXPLICAÇÕES REFERENTES AO CONTEXTO EM QUE AS OCORRÊNCIAS DE INTERESSE APARECEM NOS LDS.....	199
	APÊNDICE 2 – LEGENDA DE SÍMBOLOS PRESENTES NAS TABELAS COM O LEVANTAMENTO	200
	APÊNDICE 3 – DADOS COLETADOS DE LDS PESQUISADOS	201
	ANEXO 1 – EXEMPLO DE UNIDADE DIDÁTICA PRODUZIDA COM BASE NO ENSINO POR TAREFAS PARA ESTUDANTES COM NÍVEL DE PROFICIÊNCIA INTERMEDIÁRIO (CELIN-UFPR).....	241

1 INTRODUÇÃO

Eu inicio o texto desta tese retomando, ainda que muito rapidamente, a minha dissertação de mestrado. Isso porque entendo ser este trabalho, de certa forma, uma continuidade daquele que finalizei¹ em 2014 (SANTOS, 2014). Naquele estudo, apresentei uma proposta de elaboração de uma unidade didática para um determinado nível de aprendizagem do curso de português como língua estrangeira do Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná (Celin-UFPR). Atuo profissionalmente nessa instituição desde 2005, mas iniciei minha carreira como professora de PLNM no ano 2000, quando comecei uma especialização na UFPR em ensino de línguas estrangeiras, tendo como área de concentração o português para estrangeiros. Esse curso de pós-graduação me deu base para me aventurar na docência de uma modalidade de ensino da qual eu não tinha ouvido falar na graduação cursada na Universidade Tuiuti do Paraná, de 1990 a 1994, em Letras Português e Inglês.

No Celin-UFPR, a partir de 2010 passei a desenvolver materiais didáticos e a colaborar na formação de professores. A realidade de ensino vivida nessa instituição não encorajava a adoção de livros didáticos publicados e disponíveis em livrarias. Algumas tentativas nesse sentido foram e ainda são feitas eventualmente, mas pelo perfil dos alunos passou-se a produzir materiais que pudessem atender especificamente a esse público. Questionamentos tanto sobre a produção de materiais didáticos quanto sobre a formação de professores me levaram a fazer o mestrado em Linguística Aplicada, concluído em 2014.

Na minha dissertação, eu me concentrei na busca por um direcionamento para a produção de unidades didáticas, que envolve a visão de que os professores devem ter autonomia para produzir seus materiais e também para produzir atividades que possam complementar os livros didáticos que adotam. Apesar de esse ponto de vista parecer bastante útil e interessante, no momento em que passamos a confeccionar as tais unidades vimos que estávamos diante de um trabalho bastante complexo. Isso tudo indica que há muitas carências na formação dos professores de línguas e venho desde o meu mestrado tentando contribuir nessa direção. O estudo que desenvolvi na minha dissertação adotou como base teórica a Teoria Semiolinguística de

¹ Quando eu estiver usando a primeira pessoa estarei me referindo às minhas experiências de estudo ou trabalho. No decorrer do texto também usarei “nós”, pois nesse caso incluo reflexões feitas com minha orientadora e eventualmente com outros pesquisadores.

Patrick Charaudeau, teórico francês ligado à Análise do Discurso e, além disso, usei construtos teóricos relacionados ao Ensino de línguas baseado em tarefas, perspectiva que contribui muito para o desenvolvimento de materiais didáticos (doravante MD). Ao finalizar esse trabalho senti que tinha evoluído satisfatoriamente quanto à exploração de textos e em especial ao planejamento e produção de uma unidade didática. Entretanto, alguns questionamentos ainda permaneciam. Embora na época de finalização da minha dissertação eu tenha apresentado uma proposta de MD na qual incluí uma sugestão de exploração de tópicos gramaticais, eu sabia que um dia teria que voltar a esse mesmo assunto e refletir um pouco mais sobre esse *imbroglio*.

Estou chamando de *imbroglio* a dificuldade em compreender determinados fenômenos linguísticos do português brasileiro (doravante PB) e também como apresentá-los e explorá-los tanto em cursos de formação de professores quanto nos MDs de ensino de PB como língua não materna (doravante PLNM²).

Os desafios para os professores de PLNM são muitos: além da necessidade de desenvolver e aprimorar as práticas de ensino em geral considerando as habilidades comunicativas e as demandas dos alunos, existem ainda desafios de ordem linguística, que apresentam algumas particularidades. Embora os professores de PLNM que atuam no Brasil sejam em sua maioria brasileiros e falantes nativos da língua que ensinam, isso não significa que estão aptos a ensiná-la no âmbito de língua não materna e, ainda, que sejam capazes de explicar os diversos fenômenos linguísticos que fazem parte dessa língua. Em aulas de PLNM, é comum os professores serem surpreendidos com perguntas pontuais sobre algum item gramatical do PB que não sabem como explicar ou sobre o qual nunca pensaram. Nesses casos, o mais provável é dar respostas com base em alguma reflexão já feita, ou recorrer ao que diz o livro didático adotado, ou mesmo a alguma gramática disponível.

Com base na minha experiência como professora de PLNM, foi possível eu identificar o quanto o conhecimento sobre a gramática do PB é um dos pontos mais sensíveis da prática docente. Por isso, acredito que é muito importante para a formação inicial e continuada dos professores de

² Usaremos PLNM, a exemplo de Costa (2018), como um “hiperônimo de todos os conceitos referentes a contextos em que o português é adquirido ou aprendido como segunda língua”. Entendemos que os temas discutidos nesta tese poderão contribuir para todas as perspectivas de ensino de português, independentemente de nomenclaturas ou especificidades de ensino. Embora estejamos usando a abreviação PLNM como hiperônimo, nesta tese estaremos nos referindo à(s) variedade(s) do português brasileiro, pois o estudo aqui realizado versará sobre uma das características bastante específicas da variedade brasileira.

línguas que estes sejam estudiosos dos diversos fenômenos que constituem essa língua, especialmente a sua gramática, e isso independentemente do perfil de aluno com que esse docente for atuar.

Gonçalves (2009) afirma ser importante a “educação linguística e a reflexão crítica sobre os processos complexos envolvidos no uso e teorização sobre a linguagem”, argumentando que isso pode “trazer benefícios ao professor de línguas estrangeiras” (GONÇALVES, 2009, p. 19). O relativismo linguístico, conforme explica o autor, pode levar a certas simplificações ou interpretações superficiais e equivocadas sobre fatos e dados da língua. Além disso, “apenas o estudo sério da linguística teórica vai nos possibilitar certas visões menos tendenciosas, preconceituosas e falhas sobre as questões da linguagem” (GONÇALVES, 2009, p. 35). O autor considera que o estudo da língua não pode se dissociar do estudo da linguística, e também do estudo de outras línguas, da literatura, da cultura e da tradução. Não há dúvida de que a formação dos professores de línguas deve ser composta por estudos que contemplem diferentes áreas dos estudos linguísticos.

Pelas razões apresentadas, nesta tese busco na Linguística formal subsídios teóricos que contribuam para a formação de professores de PLNM quanto às necessidades que esses profissionais têm em relação a compreender o paradigma dos pronomes objeto de terceira pessoa no PB.

A escolha por estudar os pronomes objeto de terceira pessoa é porque sempre tive curiosidade em entender como eles se distribuem no PB e por ter observado que os livros didáticos de PLNM negligenciam esse item gramatical, talvez justamente pela dificuldade de compreender e de explicar sua distribuição no PB. Esses pronomes vêm sofrendo nos últimos séculos mudanças significativas que inclusive marcam diferenças substanciais entre o português europeu (PE) e o brasileiro (Pagotto, 1992). Porém, mesmo já existindo estudos robustos sobre o assunto não vemos reflexo dessas pesquisas nos MDs de PLNM. Em um livro didático, que atualmente vem sendo reeditado, podemos encontrar alguns exemplos (LIMA et al., 2012a, p. 49).

(1) “Você leva as crianças à escola?

Claro! Eu **as** levo todo dia.”

Esse exemplo (1) faz parte de uma atividade voltada para a prática dos pronomes oblíquos e parece supor que se trata de um contexto de prática de diálogo em uma situação cotidiana, embora saibamos que o mais provável para um diálogo seria o uso do pronome tônico como objeto direto – conforme o exemplo (2) – ou o uso do objeto nulo, que em contextos de pergunta-resposta no PB talvez seja a opção mais natural – como vemos em (3):

(2) Você leva as crianças pra escola?

Claro! Eu levo **elas** todo dia.

(3) Claro! Eu levo todo dia.

Os exemplos (2) e (3) certamente são as opções mais frequentes na fala da maioria da população brasileira. Contudo, exemplos como esses não parecem ser comuns em livros didáticos de PLNM, em atividades que visam à prática da comunicação oral em situações cotidianas. A razão disso, a princípio, pode ser a condição de “fala-escrita” presente nos livros didáticos: a partir do momento em que temos que escrever as frases de um diálogo, a tendência é usar o padrão modelar³ da escrita. Contudo, como estamos tratando do ensino de uma língua não materna e especialmente de situações cotidianas de comunicação, qual deve ser a opção a ser usada?

O ponto em discussão é que, em se tratando de um exemplo de como as pessoas falam cotidianamente, é artificial praticar com os alunos de PLNM o que está em (1). No entanto, sabemos da importância do uso dos pronomes átonos de terceira pessoa em textos escritos formais e em algumas situações formais de oralidade. Diante disso, temos o seguinte questionamento: os diferentes registros do PB devem estar presentes nos materiais didáticos de ensino de PLNM? Acreditamos que a resposta mais adequada seja: sim. Porém, não é isso que vemos na maioria dessas publicações. A tendência é majoritariamente a exploração do padrão modelar ou da língua padrão, o que distancia esses livros didáticos da prática da língua em situações comunicativas cotidianas, em que predomina o registro informal, ou seja, a fala menos monitorada.

³ De acordo com Zilles (2016), baseando-se em Faraco (2008), a língua modelar é a norma padrão que no Brasil vem sendo associada ao projeto político de nação desde o século XIX e que continua servindo aos interesses da classe dominante. A norma padrão está relacionada ao processo de uniformização da língua, sobretudo para a escrita. Neste trabalho, vamos nos referir à norma padrão também como *registro formal*.

Estamos considerando que o PB tem diferentes registros, que ocorrem, de acordo com Castilho (2010, p. 211), em razão dos “diferentes graus de intimidade que caracterizam o espaço social interindividual”. O autor faz uma distinção entre o registro informal (ou coloquial) e o registro formal (ou refletido) no PB, e afirma que escolhemos os recursos linguísticos adequados às situações comunicativas em que estamos inseridos: o modo como falamos com nossa família e amigos difere de como falamos com pessoas desconhecidas, por exemplo, (Castilho, 2010, p. 211). Neste trabalho, vamos usar termos que se referem aos registros em PB, em especial, registro formal – ou “língua padrão”, de acordo com Faraco (2008) –, que entendemos ser mais monitorado pelo falante, portanto, está relacionado ao que é usado predominantemente para a escrita formal e em algumas situações de fala; como também vamos nos referir ao registro informal, ou seja, o registro pouco ou não monitorado e majoritariamente comum na fala e em situações coloquiais de interação.

Observamos que os livros didáticos (LDs) de PLNM tendem a apresentar e explorar a língua seguindo o que é prescrito pelas gramáticas normativas e não tomam a língua padrão como “apenas uma das variedades da língua, com usos sociais determinados” (FARACO; VIEIRA, 2012, p. 147). As gramáticas normativistas apresentam regras ou normas de como o português deveria ser escrito e falado e são as referências principais do ensino de português como língua materna (PLM) nas escolas regulares. Provavelmente o ensino de PLNM foi influenciado por esses parâmetros.

Para que possamos incitar uma mudança no modo de explorar os tópicos gramaticais em MDs de PLNM, acreditamos ser necessário direcionar, na formação dos professores, o estudo da língua nas suas diversidades e não apenas na perspectiva normativista. Nesse sentido, desenvolvemos um estudo que tem por finalidade: 1. Argumentar em torno da constituição do PB, em especial apresentar estudos que descrevam o paradigma dos pronomes átonos e tônicos de terceira pessoa como objeto direto; 2. Propor um caminho para o estudo da gramática do PB em cursos de formação de professores de PLNM por meio da aplicação de estratégias como o Foco na Forma, e do uso de noções teóricas gerativistas.

A escolha por seguir noções teóricas da Gramática Gerativa se deve ao fato de acreditarmos que a visão de língua naturalista⁴, assim como conhecimentos da teoria de Princípios e Parâmetros, fornecem subsídios consistentes para o entendimento de como as línguas operam. Consideramos que entender as línguas como construtos naturais poderá nos dar outra orientação para compreender como estas se constituem, de modo a contribuir com a formação de professores, e, por consequência, com as práticas de ensino, inclusive com a elaboração de materiais didáticos.

Esperamos que esse estudo contribua para a formação dos professores e, consequentemente, para a publicação de MDs voltados ao ensino de PLN que contemplem uma visão de língua não restrita à variante padrão ou registro formal. Acreditamos que o caminho mais construtivo para isso seja instigar os professores a pensar sobre: as características da língua que ensinam; os fenômenos que as constituem; as estratégias mais eficientes para viabilizar o ensino da gramática dessa língua; e quais as necessidades de aprendizagem dos seus alunos.

Evidentemente sabemos que há razões políticas e históricas pressionando para o estabelecimento de um padrão modelar de língua, pois esta não é constituída unicamente por critérios linguísticos. De qualquer modo, essas razões são um incentivo para que nós, professores, conheçamos a nossa língua e seus fenômenos linguísticos; com isso, teremos argumentos para defender nossos pontos de vista.

Sabemos que há muitas críticas e preconceito quanto à aplicação de construtos teóricos gerativistas no ensino. De fato, a Gramática Gerativa, na sua essência, não é pensada para viabilizar práticas de ensino, mas gostaríamos de lembrar das palavras de Widdowson (2000, p. 29-30, tradução nossa) em relação à contribuição da visão de Chomsky, no final dos anos 1950.

Foi Chomsky quem desafiou a visão da pedagogia ortodoxa da época de que a aprendizagem era uma questão de formação de hábito a ser induzida pela prática de um padrão de exercício estrutural por meio do qual os alunos eram forçados à conformidade. Ele nos fez conceber a aprendizagem de uma forma totalmente diferente, como um processo essencialmente cognitivo e criativo.⁵

⁴ Usamos o termo “língua naturalista” conforme Oliveira e Quarezemin (2016). Esse é um outro modo de fazer referência à visão de língua dita nativista ou biológica dentro do quadro teórico gerativista.

⁵ Texto original: “*It was Chomsky who challenged the orthodox pedagogic view of the time that learning was a matter of habit formation to be induced by pattern practice and structural drill whereby learners were constrained into conformity. He made us conceive of learning in a totally different way, as an essentially cognitive and creative process.*” (WIDDOWSON, 2000, p. 29-30).

Embora as críticas de Chomsky ao behaviorismo (a visão ortodoxa da época) tenham sido contundentes, a visão de língua que ele criticou foi a que predominou, juntamente com a abordagem estrutural, na elaboração de materiais didáticos para o ensino de línguas nas décadas seguintes. Ainda hoje, vemos métodos de ensino que se dizem comunicativos, mas quando se trata de explorar os tópicos gramaticais o mais provável são estratégias muito mais próximas do que se convencionou chamar de abordagem estruturalista. Essa abordagem teve ampla contribuição advinda do pensamento behaviorista, que entende a língua como um conjunto de hábitos a serem automatizados. Por essa razão, vemos nos métodos inúmeros exercícios de repetição e fixação de estruturas linguísticas sem propostas de entendimento sobre o significado ou o uso dessas estruturas em situações de interação social. Embora métodos de ensino pautados pela abordagem estruturalista possam proporcionar um bom resultado de aprendizagem, dependendo do perfil dos alunos e dos propósitos de ensino, acreditamos que tal método não favorece o entendimento do uso reflexivo das estruturas e das variedades de registros ou de normas presentes na língua.

Diferentemente da visão behaviorista, os estudos gerativistas entendem que “o comportamento linguístico dos indivíduos deve ser compreendido como o resultado de um dispositivo inato, uma capacidade genética e, portanto, interna ao organismo humano.” (KENEDY, 2015, p. 129). Essa capacidade, que faz parte da biologia do cérebro/mente da espécie humana, se destina “a constituir a competência linguística de um falante” (KENEDY, 2015, p. 129).

No entanto, entender a língua por esse prisma não significa ignorar o papel fundamental que o contato social e o *input* recebido têm nesse processo. Conforme Grolla e Silva (2014, p. 81), “o *input* é necessário para pôr em marcha o processo de aquisição de uma língua”. As autoras dão alguns exemplos que contribuem para o entendimento da importância do contato social para o desenvolvimento de faculdades humanas biologicamente determinadas. Entre esses exemplos está uma metáfora apresentada por Chomsky sobre plantar uma margarida. O autor discorre que é preciso que a semente seja regada, receba sol, e que a terra tenha os nutrientes necessários para que ela possa crescer; mas de qualquer forma, independentemente de como ela for tratada, é uma margarida que vai nascer, pois ela crescerá de acordo com o seu código genético.

No âmbito do ensino de línguas, é possível que muitas vezes a teoria gerativa seja relacionada às abordagens de ensino consideradas tradicionais ou conservadoras por fazer parte dos estudos formais da linguagem e por usar sentenças como objeto de análise. No entanto, estamos propondo, neste trabalho, a contribuição de noções teóricas gerativistas como subsídio para o entendimento de determinados fenômenos linguísticos, contribuindo assim para a formação de quem desenvolverá as práticas de ensino. Principalmente, acreditamos que a visão de língua enquanto um construto natural pode favorecer o entendimento de que existem regras que constituem as línguas e que nenhuma língua natural é desprovida de regras. O desprestígio quanto ao uso de certas regras pertence a uma visão idealizada de língua que se aproxima do que vemos em rótulos como “língua padrão” ou em gramáticas normativas. Infelizmente percebemos que alguns LDs de PLNM restringem-se a explorar essa norma ou registro da língua.

Conforme explicitamos até aqui, o estudo que pretendemos desenvolver congrega diferentes áreas da linguística e, por isso, está em uma interface entre estudos teóricos e aplicados. Embora seja desafiador investir em um trabalho com essa característica, acreditamos que, ao aproveitar a contribuição de áreas teóricas e aplicadas, poderemos favorecer a reflexão sobre a formação de professores. No decorrer desta tese, seguiremos uma conduta reflexiva baseada na nossa experiência de ensino e nos questionamentos que temos vivenciado principalmente no Celin-UFPR.

Para finalizar esta subseção, queremos mencionar que ao longo deste trabalho vamos usar a palavra “gramática” em várias acepções. Ela pode ser mencionada levando-se em conta: o contexto de ensino de línguas e os materiais didáticos; a sua característica enquanto um livro que contém a descrição e/ou a padronização de uma língua e ainda com alguns sentidos usados em estudos gerativistas, seja como um sistema de regras ou como a gramática universal (GU).

No ensino de línguas, a palavra “gramática” é largamente usada e, em geral, faz referência a tudo o que estiver ligado às estruturas da língua, ou seja, a tudo o que condiz à morfologia, à sintaxe, à fonologia e à semântica. Em algumas metodologias de ensino, o estudo da “gramática” está integrado ao uso pragmático das estruturas da língua e a conhecimentos discursivos e culturais, enquanto em outras metodologias o ensino da gramática ocorre de modo desvinculado. Ainda, as metodologias de ensino podem explorar a gramática de modo explícito ou implícito e, até mesmo, com uma mescla entre essas duas modalidades.

No contexto de ensino de línguas, a palavra “gramática” tem por base as publicações de compêndios que se dedicam a apresentar uma “norma de comportamento linguístico, de acordo com a sempre repetida definição – ‘arte de falar e escrever corretamente’” (CÂMARA JÚNIOR, 2019, p. 27). Essas publicações são os livros de gramática que estamos habituados a consultar no período escolar e quando surgem dúvidas sobre o que é entendido como “correto” na língua. Geralmente essas gramáticas apresentam categorizações e explicações das diferentes classes de palavras de uma língua e do que os gramáticos julgam estar de acordo com a norma de prestígio. Atribui-se a essas gramáticas o adjetivo “normativas” ou “tradicionais”. Entretanto, as gramáticas não se restringem a um único formato; por exemplo, na última década temos visto a publicação de gramáticas descritivas, que se distinguem por descrever ou explicar a língua e suas diferentes normas. O conteúdo dessas gramáticas está mais próximo do que se vê nos estudos linguísticos realizados em universidades.

Quanto à palavra “gramática” nos estudos gerativistas, observamos nesse campo de pesquisa vários sentidos. Podemos ter “gramática” como sinônimo de teoria, como em “teoria gerativa” ou “gramática gerativa”, mas também como Gramática Universal, ou ainda, com sentido mais restrito, como o conhecimento que um falante tem de sua língua. Enfim, há muitas possibilidades de entendimento dessa palavra, por isso é necessário observar o contexto em que ela estiver inserida.

Do mesmo modo, queremos salientar que, ao longo desta tese, vamos seguir a nomenclatura usada pelos autores citados quanto ao uso de termos específicos.

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

Minha experiência em ensino e em formação de professores na área de PLNМ tem me mostrado que explorar tópicos gramaticais gera muita dúvida e insegurança nos professores, em especial nos que estão em formação e em serviço. Há vários fatores que contribuem para isso, dos quais vou citar três que julgo serem os principais: 1. Carência de formação específica sobre PLNМ nas universidades brasileiras; 2. O desprestígio do estudo da gramática ou de tópicos gramaticais nas abordagens de ensino de línguas, inclusive de PLNМ; 3. A não existência de uma gramática do PB detalhada que possa servir de orientação para o ensino de PLNМ.

A seguir, vou explorar um pouco cada um desses tópicos. No primeiro, destaco a necessidade de existirem mais cursos em universidades brasileiras especificamente voltados para

a formação de professores de PLNM. Embora nos últimos cinco anos tenha havido um aumento desses cursos nas graduações e pós-graduações de Letras no Brasil, ainda há considerável necessidade de expansão. Uma formação efetiva nessa área exige um curso que contemple um conjunto de conhecimentos específicos tanto dos construtos linguísticos do PB (fonológicos, morfológicos, sintáticos, pragmáticos) quanto das práticas de ensino de língua estrangeira (metodologias, abordagens e métodos de ensino, planejamento de cursos e preparação de materiais didáticos), levando em conta as necessidades e os perfis dos alunos de PLNM. Como tenho observado, quem normalmente atua como professor de PLNM no Brasil é um falante nativo do PB que cursou Letras Português e/ou uma língua estrangeira. Português, nesse caso, é o português como língua materna, e a língua estrangeira geralmente é o inglês, o espanhol, o francês, o alemão ou o italiano.

O *déficit* de formação poderá incidir em vários aspectos, entre eles, nas questões relacionadas ao conhecimento sobre o PB e sobre como ensinar a gramática dessa língua, dado que os cursos de Letras em geral fornecem reflexões sobre práticas de ensino de língua estrangeira que podem funcionar muito bem como base para ensinar PLNM. Minha experiência de alguns anos como formadora de professores me mostra que o momento de maior fragilidade dos docentes costuma ser diante de situações relacionadas ao conhecimento do PB como língua estrangeira. Isso não significa que deva ser obrigatório que as aulas de PLNM contenham explicações sobre a gramática do português. É possível que metodologias bastante eficientes não ensinem explicitamente gramática. O ponto a que estou me referindo é a condição de entendimento geral sobre a língua que se ensina para que, com isso, seja possível fazer planejamentos, desenvolver currículos, produzir materiais didáticos, elaborar avaliações e poder se posicionar diante dos questionamentos dos alunos.

Para encerrar as observações sobre esse primeiro item destaco que se o professor de línguas, seja em imersão ou não imersão, for apenas um aplicador de método, sua aula será muito limitada o que não parece ser esse o perfil desejado para professores de PLNM. Em particular, o ensino em imersão se desenvolve em aulas ou cursos de língua no local em que a língua-alvo é oficial e falada nas diversas situações sociais, incluindo as que demandam o registro informal. Com isso, o aluno tem maior contato com a língua que estuda e maior necessidade de usá-la tal qual ela se apresenta naquele espaço.

O segundo item apontado como fator que contribui para a insegurança dos professores de PLNM em relação à exploração e compreensão de tópicos referentes à gramática é o fato de que as abordagens de ensino de línguas mais atuais se distanciam de práticas voltadas ao estudo da gramática. A atenção dessas abordagens é com o aspecto comunicativo, sociocultural, intercultural e textual, como podemos ver na explicação de Garavito (2013, p. 17).

Em seu trabalho seminal, Canale e Swain (1980⁶; ver também Hymes, 1972⁷; Canale, 1983⁸; Savignon, 1983⁹) argumentaram que o objetivo do ensino de línguas não era simplesmente competência linguística, mas a competência comunicativa, que não apenas inclui competência linguística, mas também competência discursiva, competência sociolinguística e competência estratégica. Às vezes, parece que isso levou a uma certa falta de atenção à competência linguística entre alguns estudiosos, com uma ênfase maior dada aos aspectos sociais da experiência de aprendizagem (ver, por exemplo, Lantolf, 2000, tradução nossa)¹⁰.

Que os métodos, as abordagens ou as práticas de ensino não priorizem, em cursos ou materiais didáticos, os itens gramaticais é uma opção a ser respeitada. A modalidade de ensino implícita, por exemplo, “promove o ensino de uma língua estrangeira sem qualquer tratamento explícito dessa língua” (FREITAS, 2014, p. 12). Isso significa que não são feitas explicações pontuais sobre gramática nem são propostos exercícios de fixação ou prática de gramática. Há muitos relatos positivos quanto a essa modalidade de ensino. Contudo, há outros que defendem a eficácia do ensino explícito, como Norris e Ortega (2000), e ainda os que defendem uma mescla das duas modalidades, como MacWhinney (1997).

Retomando a questão da não valorização e/ou não centralidade do estudo de gramática, podemos observar que essa linha é seguida pelas principais abordagens de ensino de línguas dos últimos 30 ou 40 anos, por exemplo, a abordagem comunicativa, a abordagem intercultural e as

⁶ CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, v. 1, p. 1-47, 1980.

⁷ HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE J. B.; HOLMES J. (Ed.). **Sociolinguistics: selected readings**. Harmondsworth: Penguin, 1972. p. 269-293.

⁸ CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS J. C.; SCHMIDT, R. W. **Language and communication**. London: Longman, 1983. p. 2-27.

⁹ SAVIGNON, S. On explicit and negative data affecting and effecting competence and linguistic behavior. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 20, p. 147-163, 1983.

¹⁰ Texto original: “In their seminal paper, Canale and Swain (1980; see also Hymes, 1972; Canale, 1983; Savignon, 1983) argued that the goal of language teaching was not simply linguistic competence but rather communicative competence, which not only includes linguistic competence but also discourse, sociolinguistic and strategic competencies. It sometimes seems that this has led to a certain disregard for linguistic competence among some scholars, with a greater emphasis given to social aspects of the learning experience” (see e.g. LANTOLF, 2000).

abordagens que privilegiam o trabalho com textos autênticos¹¹, bem como, no momento atual, a influência do pós-método. De acordo com Menegazzo e Xavier (2004, p. 121), no pós-método “o professor é considerado capaz de teorizar sua própria prática a partir do contexto em que está inserido, produzindo, dessa forma, seus próprios conhecimentos”. A perspectiva do pós-método defende a não aplicação de um método prescritivo com etapas ou sequências rígidas e espera do professor uma atuação crítica, autônoma, engajada, reflexiva e capaz de analisar e desenvolver propostas de ensino. Essa “autonomia”, desejada pelas linhas de estudo consideradas como pós-método, tem vários aspectos positivos e outros nem tanto. Um fator muito favorável é a possibilidade de os professores criarem propostas de ensino (programas de curso, materiais didáticos etc.), o que, além de valorizar sua criatividade, oportuniza direcionar o que é produzido conforme os interesses dos alunos. Com isso, viabilizam-se cursos de línguas incluindo conteúdos específicos a fim de contemplar as necessidades locais e a modalidade de ensino desejada.

O aspecto não positivo, a que me referi anteriormente, está na dificuldade que professores iniciantes geralmente têm diante do desafio de serem autônomos. Para que isso fosse possível, seria essencial que todos os docentes tivessem uma excelente formação e acompanhamento; contudo, o que parece ser muito comum é que os professores em início de carreira adotam e seguem livros didáticos publicados e disponíveis no mercado ou materiais já elaborados por outros professores. Somente mais tarde, depois de algum tempo de experiência, é que esses professores geralmente começam a se aventurar no desenvolvimento de suas próprias propostas. Entendemos que, para chegar a ter autonomia, bem como ser um pesquisador na área em que atua, um professor precisa ter experiência e também formação adequada, que possa guiá-lo.

O ponto que gostaria de ressaltar é que no ensino de PLNM parece existir uma indefinição quanto à exploração ou não de tópicos gramaticais; em caso afirmativo, como isso aconteceria? É questionável também o quanto nós, professores de PLNM, estamos cientes das necessidades metodológicas voltadas às práticas de ensino nessa área. O Foco na Forma tem sido uma alternativa estudada e usada para explorar tópicos gramaticais no ensino de línguas que segue a

¹¹ São textos publicados e disponíveis nos meios de comunicação. Sua produção visa cumprir determinados propósitos sociais e o uso desses textos no contexto escolar favorece a prática de leitura e de entendimento da composição e da função dos textos.

perspectiva do Ensino de línguas baseado em tarefas (ELBT)¹². Garavito (2013, p. 17-18) se baseia em Lightbown e Spada (1990)¹³ e Long (1991)¹⁴ para explicar o que esses autores têm sugerido:

Alguma atenção deve ser dada à forma. Foi feita uma distinção entre Foco na Forma e Foco nas FormaS (Long, 1991). Foco na Forma consiste em chamar a atenção dos alunos para um elemento linguístico específico, incluindo seu significado, no curso das atividades de comunicação. O Foco nas FormaS corresponde, em contraste, mais ou menos aos métodos “tradicionais”, em oposição à prática comunicativa, na qual uma série de regras discretas é ensinada em lições separadas, seguindo uma ordem predeterminada. (Tradução nossa).¹⁵

As propostas com Foco na Forma se centram na análise e na prática direcionada de tópicos gramaticais necessários para o desenvolvimento de uma tarefa¹⁶. Geralmente é escolhido um item gramatical e são elaboradas atividades que levem à prática e à análise do uso desse item. As tarefas focadas não devem ser confundidas com os exercícios de sistematização gramatical, que remetem aos exercícios estruturalistas. Vale lembrar, no entanto, que há críticas¹⁷ às propostas de Foco na Forma que argumentam ser esta uma maneira de separar o item gramatical e explorá-lo isoladamente, o que consiste em um trabalho na mesma linha de abordagens de sistematização gramatical.

De qualquer modo, parece ser necessário que alguma proposta de exploração de tópicos gramaticais esteja presente nos cursos de formação de professores e também nos cursos de línguas direcionados aos aprendizes de PLNM. Em uma pesquisa realizada recentemente com 49 professores de PLNM de diferentes lugares do Brasil, observou-se que a maioria esperava que os materiais didáticos a serem usados contivessem uma diversidade de propostas e que as habilidades fossem integradas, incluindo reflexões gramaticais e dados de diferentes variedades do PB. Os

¹² Para mais informações sobre Ensino de línguas baseado em tarefas (ELBT) ou Ensino de línguas por tarefas (ELT), ver trabalhos como os de Willis (1996); Pinto (2011); Santos (2014); Ferreira (2016); Castro (2019).

¹³ LIGHTBOWN, P.; SPADA, N. Focus on form and corrective feedback in communicative language teaching: Effects on second language learning. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 12, p. 429-448, 1990.

¹⁴ LONG, M. H. Focus on form: a design feature in language teaching methodology. In: BOT, K. de; GINSBERG, R. B.; KRAMSCH, C. (Ed.). **Foreign language research in cross-cultural perspective**. Amsterdam: John Benjamins, 1991. p. 39-52.

¹⁵ Texto original: “*some attention should be given to form. A distinction was made between ‘focus on form’ and ‘focus on formS’ (Long, 1991). ‘Focus on form’ consists in drawing the learners’ attention to a particular linguistic element, including its meaning, in the course of communicative activities. ‘Focus on formS’, in contrast, corresponds more or less to ‘traditional’ methods as opposed to communicative practice, in which a series of discrete rules are taught in separate lessons following a predetermined order.*” (GARAVITO, 2013, p. 17-18).

¹⁶ Para conceitos de tarefa, ver Santos (2014).

¹⁷ Sobre críticas ao Foco na Forma, ver Garavito (2013, p. 18).

resultados dessa pesquisa, publicado em Santos (2019), evidencia o interesse desses professores por materiais didáticos que contenham reflexões gramaticais e sobre as variedades do PB.

A terceira questão a ser comentada em relação à insegurança de professores de PLNM, apontada no início desta subseção, inclui ainda a escassez de publicação de gramáticas ou livros que abordem o PB pelo viés de língua não materna. As publicações que temos em mente seriam destinadas à formação inicial e continuada de professores de PLNM e deveriam conter descrições e explicações do PB com base em questionamentos e dúvidas geralmente vivenciados por esses professores. É muito frequente ouvir de professores de PLNM a seguinte pergunta: Que gramática do PB eu poderia usar para tirar dúvidas ou ter como referência? Acreditamos não existir ainda uma publicação que contenha um descritivo detalhado e abrangente como, em geral, os professores de PLNM gostariam. É necessário buscar informações esparsas em várias gramáticas, artigos e outros estudos científicos para nos ajudar a entender certos fenômenos e fatos da nossa língua.

A alternativa mais comum entre os professores normalmente é pesquisar em gramáticas normativas ou da língua padrão usadas como referência na escola regular, como Bechara (2010)¹⁸, Cegala (1992)¹⁹, Cunha e Cintra (2008)²⁰, entre outras. Porém, essas gramáticas não contêm explicações suficientemente acuradas para quem deseja sanar dúvidas ou mesmo estudar questões relacionadas ao PB. As gramáticas normativas, como pontuamos anteriormente, se propõem a estabelecer normas do que se entende como correto para falar e para escrever, não apresentando um estudo que considera o registro informal e a condição de aprendiz ou professor de português como língua não materna (LNM), com exceção de alguns comentários breves e superficiais em algumas delas.

Uma característica da área de PLNM é que tudo na língua pode ser importante, seja a língua padrão, a língua vernacular e também os usos que são estigmatizados. Estamos tomando a língua padrão como sendo a “norma linguística da população de maior prestígio socioeconômico” (MATTOS E SILVA, 2006). Essa norma está relacionada ao padrão da escrita, à fala monitorada e ao acesso aos bens culturais; além disso, tem como referência as gramáticas que apresentam um

¹⁸ BECHARA, E. **Gramática escolar de língua portuguesa**. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

¹⁹ CEGALA, D. P. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1992.

²⁰ CUNHA, C.; CINTRA, L. F. L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

modelo de língua a ser seguido. A língua ou norma vernacular é entendida como uma variedade predominantemente falada e como “parte do repertório linguístico de segmentos populares da sociedade brasileira” (BARBOSA; FREIRE, 2020). Esta última sofre forte estigma da sociedade brasileira, no entanto, está muito presente no PB.

Comunicar-se bem em uma língua não materna significa dominar um conjunto amplo de variedades que compõe a língua. Por isso, nossos alunos precisam tanto do conhecimento da língua padrão quanto da norma vernacular. Entretanto, esse espectro variado tem um feixe de incidência que pode ser previsto de acordo com o perfil dos alunos. Não significa que em uma aula de PLNM seja necessário ensinar todos os registros, todas as variedades do PB e todas as formas de expressão, mas também não é possível restringir essas aulas à prática da variante de prestígio porque os alunos que estão imersos terão contato com normas e registros variados no seu dia a dia. Mesmo os que não estão imersos, podem e devem ter contato com a diversidade de normas e registros do PB.

Se precisamos dar conta de diferentes variedades do PB, a pergunta é: onde encontramos descrições/orientações que possam nos dar base referencial para esse propósito? Há algum tempo essa questão vem atormentando estudiosos e profissionais da área de PLNM – um exemplo eloquente disso é o trabalho de conclusão do curso de Letras de Pabst (2012), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com o título *Que gramática do português brasileiro usar no ensino de português como língua adicional?*. Nesse estudo, a autora analisa como três gramáticas do PB – Castilho (2010), Perini (2010) e Bagno (2012) – apresentam três tópicos gramaticais dessa língua. Ao final, sugere o uso da gramática de Perini (2010) como ferramenta de trabalho para o professor de PLNM.

Embora a gramática de Perini (2010) forneça explicações proveitosas e proponha um tratamento inovador quanto ao modo de estudar as gramáticas das línguas, ainda não nos parece conter explicações suficientes para atender aos questionamentos dos professores de PLNM, sobretudo por não conter explicações mais detalhadas sobre variação (diastrática²¹) do PB, conhecimento importante para o entendimento dos vários registros dessa língua.

²¹ Variação diastrática refere-se à variação comum entre o modo de falar e de se expressar dos diferentes grupos sociais que possam conviver numa sociedade. Interessa-nos, neste trabalho em especial, a variação existente entre faixas etárias e entre estratos sociais.

Nos últimos 10 anos, temos visto a publicação de gramáticas que contemplam explicitamente o termo “português brasileiro”, o que é um avanço e traz contribuições importantes. Alguns exemplos dessas gramáticas²² são: *Gramática do português brasileiro* (PERINI, 2010), *Nova gramática do português brasileiro* (CASTILHO, 2010), *Gramática pedagógica do português brasileiro* (BAGNO, 2012), *Nova gramática do português brasileiro: um olhar sociolinguístico* (ZILLES, 2016), *Gramática inteligente do português do Brasil* (VITRAL, 2017). Além de gramáticas, existem alguns trabalhos ligados aos estudos em linguística formal, como *Português brasileiro: uma viagem diacrônica* (ROBERTS; KATO, 1993), que tem também uma continuação, *Português brasileiro: uma segunda viagem diacrônica* (ROBERTS; KATO, 2018); a coleção *Gramática do português falado*, sob coordenação geral de Ataliba T. de Castilho, publicada a partir de 1990, com oito volumes organizados por vários pesquisadores. Ainda, com a coordenação geral de Ataliba T. de Castilho, temos a coleção *História do português brasileiro*, dividida em vários volumes, publicada em 2018. Esses trabalhos têm contribuído imensamente para o entendimento do PB, mas não contemplam o tipo de reflexão e entendimento de língua pelo viés de LNM.

Desse modo, tudo indica que não podemos contar com uma gramática “salva-vidas” por enquanto; talvez seja mesmo questionável se um dia ela existirá. Na ausência dessa gramática, o mais adequado a ser feito é desenvolver ferramentas teóricas que possibilitem aos professores construir conhecimentos a fim de fazer generalizações sobre as estruturas e os fenômenos da língua.

A carência de gramáticas específicas e o modo restrito como livros didáticos apresentam o PB justificam a necessidade e a importância deste trabalho. Visamos propor caminhos para que os professores de PLNM tenham suporte para desenvolver reflexões e conclusões sobre fenômenos gramaticais do PB, especialmente sobre parte do sistema pronominal, objeto desta tese.

1.2 PROPÓSITOS DO ESTUDO

As necessidades quanto à formação e os questionamentos de professores de PLNM apontados até aqui revelam a importância de uma formação sólida e abrangente para que se obtenha um profissional mais seguro e consciente das suas escolhas. Evidentemente defender que o profissional domine conteúdos gramaticais específicos não quer dizer que as aulas de PLNM

²² Algumas dessas gramáticas também são citadas no estudo realizado por Pabst (2012).

sejam organizadas por uma sequência gramatical, ou que sejam centralizadas em tópicos gramaticais, ou ainda, que seja necessário fazer explicações sobre tópicos gramaticais. A opção sobre como abordar a gramática nos cursos de línguas deverá ser feita pelo professor, em conjunto com a escola, com a coordenação do curso e também com alunos. No entanto, defendemos que os professores tenham, na sua formação, conhecimentos consistentes sobre a gramática da língua que vão ensinar e, além disso, que a sua formação lhes proporcione autonomia para procurar informações e também preparo para que possam fazer deduções, generalizações, formulação de regras e de processos de uso das línguas.

Entendo ser limitada a atuação de um profissional capaz de dar uma aula brilhante no que se refere a aspectos culturais, textuais, didáticos, mas que diante de uma pergunta sobre algum fenômeno gramatical não consiga se posicionar satisfatoriamente. Com essa colocação não estou dizendo que o professor precise ter respostas para tudo. O que estou salientando é que ele deve ter domínio de estratégias e procedimentos que lhe possibilite refletir, com base teórica, sobre os fenômenos da gramática da língua, e com isso poder dar orientações aos seus alunos, bem como não ser refém dos conteúdos apresentados em livros didáticos e em gramáticas.

Aliado ao interesse pela formação de professores de PLNM, como já mencionei anteriormente, sempre tive curiosidade de entender o paradigma dos pronomes objeto de terceira pessoa no PB. Por isso, conecto esses dois temas de interesse neste trabalho.

Tendo em vista esses propósitos para expandir meu objetivo de estudo, tomo por base as seguintes perguntas norteadoras:

- a) Como os livros didáticos de PLNM abordam os pronomes objeto de terceira pessoa?
- b) Como as gramáticas explicam o paradigma dos pronomes objeto de terceira pessoa?
- c) O conteúdo desses livros (manuais de ensino e gramáticas) fornece subsídios aos professores de PLNM no que se refere ao entendimento do uso dos pronomes objeto de terceira pessoa no PB?
- d) Que estudos ligados à teoria gerativa já foram realizados a respeito dos pronomes objeto de terceira pessoa no PB e fornecem generalizações substanciais sobre o tema?
- e) Que visão de língua poderá ampliar (para os professores) o entendimento de que o PB não é constituído apenas de uma norma ou registro?
- f) Que modalidades e estratégias de ensino podem favorecer o entendimento de fenômenos gramaticais em cursos de formação de professores de PLNM?

Com base nesses questionamentos, organizamos a pesquisa desta tese de acordo com o referencial teórico apresentado na sequência.

1.3 REFERENCIAL TEÓRICO E ORGANIZAÇÃO DA TESE

Esta tese está organizada em seis capítulos. Neste primeiro, estão dispostas informações introdutórias que têm por objetivo situar o leitor quanto ao contexto do estudo, a motivação e a justificativa para a sua realização, assim como os seus propósitos.

No segundo capítulo, analisaremos informações obtidas no levantamento das ocorrências de pronomes de terceira pessoa como objeto direto e do objeto nulo presentes em cinco coleções de LDs de PLNM publicados que são bastante populares entre os professores dessa área. Por meio desse levantamento, que está disponível no APÊNDICE 3 da tese, pretendemos fornecer evidências sobre como tais pronomes são apresentados e explorados nos MDs. Nossa intenção é observar que tratamento as coleções de livros selecionadas dão para os tópicos gramaticais em questão e, com isso, refletir sobre o que os professores de PLNM têm como ferramentas de trabalho.

A princípio, tínhamos a intuição de que esses pronomes não recebiam tratamento satisfatório nos livros selecionados, mas isso somente poderia ser comprovado ou não por meio de uma pesquisa detalhada. Nesse sentido, utilizaremos nessa etapa a metodologia de estudo quantitativa e qualitativa de modo a apontar a quantidade de usos dos pronomes objeto de terceira pessoa e o número de menções a eles, assim como descrever a realidade observada por meio do levantamento das ocorrências.

Ainda no segundo capítulo, somado ao estudo dos pronomes nas coleções de LDs também analisamos como cinco gramáticas da língua portuguesa e do PB tratam o paradigma dos pronomes pessoais; em particular, nos interessa como essas gramáticas abordam os pronomes de terceira pessoa como objeto direto. Selecionamos apenas gramáticas publicadas no Brasil por entender que são mais acessíveis aos professores. Além disso, escolhemos gramáticas com diferentes linhas teóricas.

Seguimos o estudo ancorados teoricamente em duas áreas: a teoria gerativa e um conjunto de pressupostos teóricos voltados à elaboração de atividades para a prática de ensino de gramática, em especial o Foco na Forma.

No terceiro capítulo, retomamos alguns construtos teóricos da gramática gerativa, pois eles contribuirão tanto para a pesquisa relacionada aos pronomes objeto de terceira pessoa como para pensar a formação de professores de PLNM. Algumas contribuições relevantes estão relacionadas à visão de língua naturalista, o que contribui para o entendimento da(s) gramática(s) da língua como um construto inato, bem como à existência de uma Gramática Universal, à noção de Princípios e Parâmetros e à noção de traços paramétricos. Essa base teórica terá como referência publicações de Chomsky (1980, 1981), Clements e Hume (1995), Marcelino (2007), Barbosa (2012), Grolla e Silva (2014), Kenedy (2015), Guimarães (2017). Quanto à temática do acesso à GU, utilizamos como base Slabakova (2002), Kato (2003), White (2003), Xavier (2006) e Simões (2010).

No quarto capítulo, para o desenvolvimento da pesquisa sobre a distribuição e as características dos pronomes de terceira pessoa como objeto direto no PB, buscamos aporte em três pesquisas ligadas à teoria gerativa realizada pelos seguintes autores: Pagotto (1992, 2018), Nunes (1993, 2018, 2019) e Kato (2011, 2017, 2018). Iniciamos o capítulo com a hipótese do *code-switching* apresentada por Kato (2017), que se baseia em Poplack (1980²³, apud KATO, 2017) e em Sankoff e Poplack (1981²⁴, apud KATO, 2017). Nessa seção, assumimos juntamente com Kato (2017) que o conceito de alternância de código pode explicar como os falantes parecem fazer uso de mais de uma gramática no PB.

Além disso, ao longo desse capítulo, trouxemos dois estudos específicos sobre a posição dos pronomes pessoais em PB. Resumimos os estudos de Pagotto (1992, 1993, 2018) e Nunes (1993, 2018, 2019), em que os autores apresentam suas hipóteses sobre a mudança de posição dos clíticos do PB, quando comparados os dados atuais com dados de pesquisas realizadas entre o século XVI e a segunda metade do século XX.

Finalizamos o capítulo retomando contribuições de Kato (2011, 2017, 2018) sobre a presença do pronome tônico como objeto direto. Citamos algumas das muitas contribuições da autora sobre o estudo dos pronomes, incluindo um quadro com o paradigma atual dos pronomes pessoais no PB. Com isso, fechamos o estudo destinado especificamente ao entendimento da

²³ POPLACK, S. Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en español: toward a typology of code-switching, *Linguistics*, v. 18, n. 7/8, p. 581-618, 1980.

²⁴ SANKOFF, D.; POPLACK, S. A formal grammar for code-switching. *International Journal of Human Communication*, v. 14, p. 3-44, 1981.

distribuição dos pronomes de terceira pessoa no PB. É importante destacar que concentramos nossa pesquisa nesses três autores por considerar que fornecem descrições e hipóteses relevantes. Nosso objetivo não é desenvolver um inventário aprofundado sobre o assunto, mas citar alguns trabalhos que contribuem para a valorização dos estudos científicos sobre o paradigma dos pronomes pessoais no PB.

No quinto capítulo, buscamos refletir sobre caminhos que podem contribuir para a formação de professores de PLNM, mais especificamente quanto ao entendimento da(s) gramática(s) do PB. Para tanto, inicialmente fizemos um resumo de trabalhos realizados por Garavito (2013), Whong et al. (2013) e Slabakova (2013, 2016). Os estudos dessas autoras foram formulados dentro do quadro conhecido como *Generative Second Language Aquisition* (GenSLA). Para seguir com nosso propósito nesse capítulo, tomamos como referência a Hipótese do Gargalo, defendida por Slabakova (2013), assim como o desenvolvimento de tarefas com Foco na Forma como uma alternativa adequada ao ensino-aprendizagem de tópicos gramaticais.

Seguimos aprofundando essa proposta ao discorrer sobre as características do Foco na Forma. Retomamos estudos sobre as modalidades implícita e explícita de ensino, bem como citamos estudos realizados por Krashen (1978, 1981), Hulstijn (2015), Ellis (1993, 2006), Freitas (2014) e Oliveira (2017) com o intuito de mostrar certos equívocos em ligações imediatas entre esses conceitos e novamente os conceitos tradicionais.

Concluimos o capítulo com a citação da publicação de Oliveira e Quarezemin (2016), em que as autoras discorrem sobre a prática que envolve gramáticas nas escolas. Assumimos as ideias dessas autoras como viáveis para o estudo da(s) gramática(s) do PB no contexto de formação de professores de PLNM. Com esse intento, apresentamos etapas de realização de atividades a fim de explorar tópicos gramaticais. Tais atividades conjugam a visão de língua naturalista e as estratégias do Foco na Forma. Finalizaremos com duas propostas práticas que visam congregar em grande parte os estudos realizados nesta tese.

Por último, no sexto capítulo, retomo o percurso de desenvolvimento deste estudo e destaco sua contribuição para a formação de professores de PLNM.

2 ANÁLISE DAS OCORRÊNCIAS DE PRONOMES DE TERCEIRA PESSOA COMO OBJETO DIRETO EM LIVROS DIDÁTICOS DE PLNM E EM EXPLICAÇÕES FORNECIDAS EM GRAMÁTICAS

2.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este capítulo se destina a analisar como alguns LDs e, em seguida, algumas gramáticas abordam os pronomes de terceira pessoa como objeto direto. Nosso objetivo com essa análise é identificar o que esses materiais (incluídas aqui também as gramáticas) oferecem aos docentes como ferramenta de ensino e compreensão sobre o uso dos pronomes como complemento do verbo, e mais especificamente, de objeto direto. Inicialmente realizamos um levantamento (APÊNDICE 3) para termos uma visão detalhada sobre como esses pronomes são apresentados e explorados em livros didáticos, que acreditamos serem de fácil – ou relativamente fácil – acesso aos professores de PLNM, bem como fornecemos tabelas com a quantidade e a porcentagem das ocorrências encontradas. Essas informações contribuem para a análise dos livros na medida em que mostram o modo como os pronomes de terceira pessoa são explorados e apresentados.

Nossa intenção em iniciar esta tese com um capítulo destinado à análise dessas obras é tornar visível uma amostra do que os professores de PLNM, na variedade brasileira, têm disponível a fim de desenvolver suas aulas. Com base nessa análise, vamos abordar nos capítulos subsequentes estudos que possam contribuir para que se tenha maior clareza quanto ao uso desses pronomes no PB e refletir sobre que caminhos os professores de PLNM poderiam seguir para construir conhecimentos sobre fenômenos linguísticos, em especial sobre os pronomes de terceira pessoa no PB.

No levantamento realizado tanto por meio de livros didáticos quanto de gramáticas, foram consideradas as seguintes ocorrências de retomada anafórica de objeto direto:

- a) **pronomes átonos de terceira pessoa** (*o, a, os, as* e seus alomorfes, *lo, la, los, las, no, na, nos, nas*);
- b) **pronomes tônicos de terceira pessoa como objeto direto** (*ele, ela, eles, elas*);
- c) **ausência de pronome realizado** (casos de objeto nulo).

Vamos nos referir a essas três possibilidades como “ocorrências de interesse”. Nosso objetivo é mostrar como os LDs apresentam os pronomes átonos e tônicos de terceira pessoa como objeto direto e como são explorados didaticamente. Nosso foco serão os pronomes de

terceira pessoa, no entanto, fazem parte do levantamento alguns pronomes que estão se referindo à segunda pessoa. Mantivemos essas ocorrências na contagem geral, mas não faremos análises desses casos porque, além de serem esparsos, este não é o objeto deste estudo. Deixaremos essa análise para pesquisas futuras.

Como no PB existe a possibilidade da não realização do pronome complemento, optamos por inserir as ocorrências de alguns casos de instâncias de ausência de pronome realizado, mais especificamente as de objeto nulo. No entanto, vamos considerar todas elas como casos de categorias vazias, embora saibamos que diferentes tipos de categorias vazias ocorrem no PB, como os objetos nulos (que são analisados como instâncias de pronominais nulos), as elipses de VP²⁵ (que omitem mais do que o objeto direto), as respostas curtas (que omitem tanto sujeito quanto objeto), além dos casos mais difíceis, como a intransitivização de certos verbos transitivos (que forçam a leitura cognata para o objeto ausente).

Para a análise e coleta das ocorrências, escolhemos cinco coleções de LDs de PLNM e cinco gramáticas.

As coleções de **livros didáticos** são:

- a) *Falar, ler e escrever... Português um curso para estrangeiros* (2014, 2018);
- b) *Muito Prazer: Fale o português do Brasil* (2008, 2012);
- c) *Novo Avenida Brasil: curso básico de português para estrangeiros* (2012a, 2012b, 2013);
- d) *Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação* (2017);
- e) *Viva! Língua portuguesa para estrangeiros* (2010a, 2010b, 2010c, 2010d).

As **gramáticas** são:

- a) *Nova gramática do português contemporâneo*, de Cunha & Cintra (2008);
- b) *Gramática do português brasileiro*, de Perini (2010);
- c) *Nova gramática do português brasileiro*, de Castilho (2010);
- d) *Gramática inteligente do português brasileiro*, de Vitral (2017);
- e) *Gramática brasileña para hablantes de español*, de Carvalho e Bagno (2015).

Faremos primeiramente a análise das ocorrências de interesse em cada uma das coleções de LDs para, na sequência, confrontar as informações apresentadas por esses livros. Além da

²⁵ VP = Abreviação de *Verbal Phrase*, que equivale em português a “Sintagma Verbal”.

análise dessas informações, destacaremos outras que nos chamaram a atenção durante o processo de levantamento das ocorrências e que julgamos ser relevantes para a análise. Nessa parte da pesquisa, faremos um estudo quantitativo e qualitativo. O levantamento das ocorrências com base nos **LDs** priorizou as seguintes características e contextos:

- a) a **quantidade** das ocorrências de interesse;
- b) a posição das ocorrências de pronomes átonos, se **próclise**, **mesóclise** ou **ênclise**²⁶;
- c) as ocorrências que aparecem em contexto de **uso** e de **menção** – o contexto de **uso** refere-se a situações em que as ocorrências aparecem sem a intenção específica de explorar a prática dos pronomes objetos e, em contrapartida, o contexto de **menção** refere-se a situações em que o foco é justamente chamar a atenção dos alunos quanto ao uso e às características desses pronomes;
- d) a unidade didática em que aparecem explicações sobre as ocorrências de interesse ou menções a elas.

A escolha por esses LDs se deu pelas seguintes razões: são os livros mais atualizados (publicações a partir de 2008) a que tivemos acesso; são publicações brasileiras; são coleções (compostas por mais de um volume) e, por isso, julgamos terem maior quantidade de informações e maior aprofundamento dos conteúdos por se destinarem também ao nível intermediário; são bastante conhecidos e adotados no âmbito do ensino de PLNM por professores brasileiros; têm por objetivo o ensino do português para comunicação e usam, de modo geral, a abordagem comunicativa, mesmo apresentando diferenças na metodologia de cada uma das coleções; seu foco de ensino é supostamente o português do Brasil ou português brasileiro.

Embora julguemos ser necessário realizar estudos que visem à análise do conteúdo de LDs, gostaríamos de salientar que a produção desses livros para o ensino de PLNM é fruto do empenho pessoal dos professores-autores que, em geral, não recebem apoio de instituições governamentais. Nossa intenção não é apontar problemas nesses livros, a fim de diminuí-los, mas fazer observações que possam contribuir para o desenvolvimento e a melhoria de materiais didáticos, bem como para a formação de professores nessa área. Sabemos que a elaboração de um livro didático está condicionada a diversos fatores e que nem sempre a prática de tópicos

²⁶ A maior parte das ocorrências de ênclise nos livros estudados se dá em relação ao verbo principal, porém, há alguns casos de ênclise no verbo auxiliar. Neste trabalho, não vamos detalhar em que contexto a ênclise acontece.

gramaticais está entre os principais interesses, sobretudo para o meio editorial. Mesmo levando em conta as limitações que restringem as publicações de LDs, consideramos que há certo conjunto mínimo de elementos linguísticos que compõem essa língua e que precisa ser explorado.

Queremos chamar a atenção também para o fato de que todo recorte de estudos concentra o olhar em apenas um item de um livro, o que pode reduzir o entendimento geral da obra. Porém, é inevitável que limitemos nosso objeto de análise com vistas a tornar essa pesquisa viável.

Quanto à análise das ocorrências em **gramáticas**, faremos um estudo qualitativo descrevendo e analisando como as ocorrências de interesse são apresentadas. Entendemos que as gramáticas também podem ser consideradas “materiais didáticos”, pois esse é um termo abrangente e envolve tudo o que contribui para o processo de ensino-aprendizagem.

Por meio do levantamento das ocorrências de interesse, esperamos poder fazer generalizações sobre as gramáticas com respeito a explicações e a descrições do paradigma de pronomes objetos de terceira pessoa no PB. A escolha desses livros se deve à nossa intenção de analisar obras de diferentes afiliações teóricas, de modo a analisar como diferentes gramáticas exploram o mesmo tópico linguístico. Além disso, de modo geral, são publicações brasileiras bastante conhecidas e atualizadas.

Evidentemente tivemos que restringir o número de gramáticas porque não é o objetivo principal desta tese realizar uma análise pormenorizada desses materiais. No entanto, o que nos motivou a incluir gramáticas foi o fato de que com muita frequência professores iniciantes de PLNM perguntam qual gramática poderiam usar para fazer pesquisas, considerando, é claro, o ensino de PLNM. A resposta para essa pergunta não é fácil, uma vez que a maioria das gramáticas disponíveis no mercado não se destina, especificamente, à área de português língua não materna. A análise das gramáticas será feita com base na seguinte questão central: as informações fornecidas pelas gramáticas contribuem para que professores de PLNM obtenham dados consistentes para o entendimento do paradigma dos pronomes objeto, incluindo o objeto nulo, considerando o ensino de PLNM? Subentende-se nessa questão sua relevância para a formação dos docentes e a aplicabilidade do conteúdo para as práticas de ensino de PLNM.

Além dessa pergunta geral, para organização da análise, seguem algumas questões específicas que serão aplicadas a cada gramática estudada.

- a) **A gramática traz explicações sobre a realização átona e tônica dos pronomes de terceira pessoa como objeto direto e também sobre a realização pronominal nula?**

b) Como a explicação fornecida contribui para a formação de professores de PLNM?

A pergunta “a” se refere à existência ou não de explicações sobre as três ocorrências de interesse já apresentadas no início desta seção, e a pergunta “b” visa verificar como as explicações favorecem o entendimento sobre o paradigma dos pronomes de terceira pessoa levando em conta a formação de professores de PLNM. Entendemos ser necessário que os professores dessa área tenham entendimento, sobretudo, do uso dos pronomes de acordo com o registro formal, como também do uso dos pronomes de acordo com o registro informal, que é frequente na fala de pessoas escolarizadas.

2.2 ANÁLISE DAS OCORRÊNCIAS DE INTERESSE EM LIVROS DIDÁTICOS

Nesta subseção, faremos a análise dos resultados obtidos no levantamento das ocorrências e incluiremos também algumas características e informações relevantes dos LDs pesquisados. As reflexões inicialmente se restringirão a cada uma das coleções para, na seção 2.3, todas essas informações serem confrontadas.

2.2.1 Análise da coleção *Falar... Ler... Escrever... Português: um curso para estrangeiros* (2014, 2018)

2.2.1.1 Informações gerais sobre a coleção

A coleção de livros a ser analisada nesse momento tem como título *Falar... Ler... Escrever... Português: um curso para estrangeiros*. Sua trajetória começou ainda nos anos 1980, com a publicação do livro *Falando, lendo, escrevendo português: um curso para estrangeiros*, de autoria de Emma Eberlein O. F. Lima e Samira A. Lunes, em 1980. Mais tarde, em 1999, as autoras publicaram o *Falar... Ler... Escrever... Português: um curso para estrangeiros*, que apresentou algumas atualizações nessa edição referentes a conteúdo e estética. Porém, a obra manteve suas características principais. Após a edição de 1999, sucederam outras edições e reimpressões desses livros, e atualmente está à venda uma reimpressão de 2018. De acordo com o prefácio escrito pelas autoras, o livro-texto de 2014 é uma reelaboração da obra de 1999.

Não se trata somente de uma obra revisada e atualizada. Evidentemente, passado tanto tempo após seu lançamento, um trabalho crítico se impunha: substituir textos quer autênticos, quer de criação que se revelaram fora de interesse ou fora de época, eliminar ou modificar alguns exercícios cujo resultado não foi o esperado [...] e acrescentar itens

gramaticais que, por alguma razão, não apareceram na 1.^a edição. Grandes modificações foram feitas a fim de completar a obra. (LIMA; LUNES, 2014, p. xi).

Na sequência do prefácio, as autoras chamam a atenção para o fato de que “mesmo diante das modificações” foi mantido “o objetivo maior e a concepção do trabalho” (LIMA; LUNES, 2014, p. xi). Dentre os objetivos do livro, é apontado: “[...] Proporcionar a um público estrangeiro um método ativo, situacional para a aprendizagem da língua portuguesa, visando à compreensão e expressão oral e escrita em nível de linguagem coloquial correta.” (LIMA; LUNES, 2014, p. xi).

Quanto à metodologia adotada pela coleção, na quarta capa encontramos a seguinte informação: “por meio de método estrutural-comunicativo, leva o aluno totalmente principiante a entender, falar, ler e escrever português com fluência e segurança, em nível de linguagem coloquial correta.” (LIMA; LUNES, 2014, p. xi). Nessa citação, duas informações em especial nos chamam a atenção: a afirmação de que a obra segue o método estrutural-comunicativo e o “nível de linguagem coloquial correta”. Quanto à primeira informação, observamos que raramente os livros didáticos se declaram estruturais, embora possam ser classificados como tais. Nessa coleção, observamos que as autoras assumem essa metodologia. Quanto à segunda informação, vemos a preocupação das autoras em destacar qual é a característica da linguagem praticada, o que nos leva a questionar o que vem a ser a “linguagem coloquial correta” citada pelas autoras no prefácio. Acreditamos que as autoras intentam dizer que se trata da língua usada em situações cotidianas, por isso “coloquial”, como nas situações abordadas nas unidades didáticas do livro em que ocorrem interações em ambiente familiar, profissional, comercial, educacional, de lazer etc. Quanto ao termo “correto”, pensamos que esteja relacionado à língua padrão, ou seja, a norma da escrita usada pela população escolarizada e prescrita por gramáticas normativas.

Vamos utilizar, neste estudo, as publicações de 2014 (livro-texto) e de 2018 (livro de exercícios). A opção por desenvolver o estudo com essas publicações se deu por terem sido os livros a que tivemos acesso. Os livros da coleção são compostos por 18 unidades didáticas e compreendem o ensino dos níveis básico até o intermediário. Ao final do livro-texto, são fornecidos: um apêndice gramatical com quadros-resumo dos principais itens que compõem a gramática da língua portuguesa; listas de verbos conjugados em todos os tempos verbais (verbos regulares e irregulares); e, finalmente, uma lista de palavras, ou um índice das palavras que apareceram ao longo do livro. O caderno de exercícios contém 18 unidades que abordam respectivamente a mesma temática das unidades do livro-texto. Ao final desse livro, há uma série

de exercícios de complemento fonético para a prática da pronúncia. Na sequência, constam as respostas dos exercícios do livro-texto e do livro de exercícios, e, por último, a lista de palavras ou índice de palavras.

2.2.1.2 Análise das ocorrências de interesse

A pesquisa realizada em dois volumes (livro-texto e livro de exercícios) da coleção de livros *Falar... Ler... Escrever... Português: um curso para estrangeiros*, e seus respectivos áudios, com o objetivo de averiguar como são apresentadas e exploradas as ocorrências de interesse, obteve as seguintes generalizações.

a) **Quantidade** das ocorrências de interesse.

TABELA 1 – QUANTIDADE DE OCORRÊNCIAS DE INTERESSE NA COLEÇÃO *FALAR... LER... ESCRIVER... PORTUGUÊS: UM CURSO PARA ESTRANGEIROS*

Quantidade de ocorrências	I = Pronomes átonos como objeto direto	II = Pronomes tônicos como objeto direto	III = Ausência de pronomes realizados
205	189 = 92,2%	0	16 = 7,8%

FONTE: A autora (2021).

b) A posição das ocorrências de pronomes átonos, se **próclise**, **mesóclise** ou **ênclise**.

TABELA 2 – QUANTIDADE DE OCORRÊNCIAS DA POSIÇÃO DE PRONOMES ÁTONOS NA COLEÇÃO *FALAR... LER... ESCRIVER... PORTUGUÊS: UM CURSO PARA ESTRANGEIROS*

Quantidade de ocorrências	Próclise	Mesóclise	Ênclise
189	72 = 38%	1 = 0,5%	116 = 61,5%

FONTE: A autora (2021).

c) As ocorrências de interesse que aparecem em contexto de **uso** e de **menção**.

TABELA 3 – QUANTIDADE DE OCORRÊNCIAS DE INTERESSE EM CONTEXTO DE USO E DE MENÇÃO NA COLEÇÃO *FALAR... LER... ESCRIVER... PORTUGUÊS: UM CURSO PARA ESTRANGEIROS*

Quantidade de ocorrências	Uso	Menção
189	153 = 81%	36 = 19%

FONTE: A autora (2021).

d) A unidade didática em que aparecem explicações sobre as ocorrências de interesse.

TABELA 4 – IDENTIFICAÇÃO DAS UNIDADES DIDÁTICAS EM QUE APARECEM EXPLICAÇÕES SOBRE AS OCORRÊNCIAS DE INTERESSE NA COLEÇÃO *FALAR... LER... ESCREVER... PORTUGUÊS: UM CURSO PARA ESTRANGEIROS*

Número total de unidades didáticas do livro-texto	Número de unidades didáticas em que aparecem explicações sobre as ocorrências de interesse
18	Unidades 6, 9 e 16 do livro-texto = 16,6%

FONTE: A autora (2021).

De acordo com o levantamento de dados feito nos livros pesquisados que compõem a coleção *Falar... Ler... Escrever... Português: um curso para estrangeiros*, a incidência de pronomes átonos de terceira pessoa é predominante (92,2%) conforme é mostrado na TABELA 1. A presença tão significativa de pronomes átonos está de acordo com uma das observações fornecidas na introdução desses LDs, que é a valorização do padrão “correto” da língua. Por padrão, entendemos que se trata de uma referência à língua padrão, ou seja, à língua monitorada usada predominantemente na escrita e que tem como referência as gramáticas normativas. A presença maciça de ocorrência de pronomes átonos e a não presença de pronomes tônicos como objeto direto corroboram esse ponto de vista.

Na TABELA 1, há 16 ocorrências de instâncias de ausência de pronome realizado, o que equivale a 7,8%; embora seja um número bem menor do que o das ocorrências de pronome átono, concluímos que as ocorrências de categorias vazias são relativamente expressivas. Isso pode indicar que essas ocorrências estejam bastante incorporadas no PB embora não sejam aceitas pelas gramáticas normativas.



Curiosamente, não observamos ao longo desses livros a ocorrência de reduções do tipo **tá**, **tô**, **pra**, **pro**, o que nos leva a questionar por que então casos de objeto nulo são aceitos: o que licencia um e não os outros usos frequentemente associados ao registro informal? A presença de reduções é constatada apenas na página 78 do livro-texto, em um exercício cujo objetivo é transcrever para a “linguagem correta” (LIMA; LUNES, 2014, p. 78) dois textos que estão em “linguagem popular” (LIMA; LUNES, 2014, p. 78). Inclui-se na “linguagem popular” o uso do verbo **ter**. De acordo com o exemplo, os alunos devem usar o verbo **haver** em frases como: “Linguagem popular. — Chico, tem muita gravata bonita nesta loja. [...]”; “Linguagem correta. — Francisco, há muitas gravatas bonitas nesta loja. [...]” (LIMA; LUNES, 2014, p. 78). Além disso, há a orientação do que é correto usar: “— Você vai **ao** baile?”, e não “— Você vai **no** baile”.

Passamos agora para o item “b”, que apresenta ocorrências relacionadas à posição em que os pronomes átonos aparecem nas frases. Chama a atenção a presença do uso de mesóclise nessa coleção – um caso localizado na página 114 do caderno de exercícios, como *input*, e uma solicitação no livro-texto, página 218, exercícios 4, 5, 6, 7, para os alunos praticarem-na em contexto de frases escritas, nas quais, por exemplo, os verbos estão no futuro: “4. Levarei a mala comigo. Levá-la-ei comigo” (LIMA; LUNES, 2014, p. 218).

Sobre as ocorrências de ênclise, averiguamos que há predominância da colocação do pronome depois do verbo, o que, assim como a prática de mesóclise, reforça o entendimento de que a coleção privilegia o ensino da língua padrão.

Conforme os dados da TABELA 2, predomina a ocorrência de **uso** dos pronomes ao invés de situações de **menção**. É possível visualizar nas páginas 70, 71, 72 e 73 (Unidade 6) quadros com resumos da regra de uso desses pronomes, mas não há explicações que elucidem qual é o comportamento dos pronomes de terceira pessoa como objeto direto no PB. Um dos exemplos tem o seguinte formato (Quadro 1).

QUADRO 1 – PRONOMES PESSOAIS

Eu vi o ladrão. Eu o vi.					
Você	o, a		Vocês		os, as
Ele			Eles		
Ela			Elas		

FONTE: Modificado de LIMA; LUNES (2014, p. 70).

Na página 111 (Unidade 9), também encontramos um quadro com os pronomes sujeito e os pronomes complemento. Apenas na página 216 (Unidade 16) encontramos exemplos de colocação dos pronomes átonos, mas curiosamente não foram incluídos os pronomes átonos de terceira pessoa; o objetivo deles é mostrar quando os pronomes átonos devem vir antes do verbo, ou seja, em próclise. A presença de quadros com o resumo da regra e exemplos de uso certamente contribuem para o entendimento e a prática de ensino, mas não são propriamente explicações ou estratégias efetivas que contemplem a complexidade dos pronomes pessoais no PB.

Observamos ao longo desses LDs que a presença dos pronomes átonos em alguns diálogos e frases de exercícios contribuem para dar a alguns exemplos um tom de artificialidade. Podemos citar, por exemplo, frases da página 70: “1. Mário não fechou as janelas = Mário não as fechou; 5. Ana viu o filme = Ana o viu” (LIMA; LUNES, 2014, p. 70). Apesar de elas aparentemente fazerem parte da linguagem cotidiana, predominantemente oral, o uso dos

pronomes átonos caracterizou o texto como formal. Vemos então uma incompatibilidade quanto à proposta do exercício, pois espera-se que o aluno use os pronomes átonos de terceira pessoa de modo geral, independentemente do contexto das sentenças.

O último item pesquisado refere-se à distribuição das explicações sobre os pronomes ao longo dos LDs ou das menções a eles. Ao todo, esse conteúdo é distribuído em três unidades didáticas do livro-texto, que tem no total 18 unidades. Portanto, explicações sobre ocorrências de interesse ou menções a elas aparecem em 16,6% das unidades didáticas.

2.2.2 Análise da coleção *Muito Prazer: Fale o português do Brasil* (2008, 2012)

2.2.2.1 Informações gerais sobre a coleção

A coleção a ser analisada, na sequência, é a *Muito Prazer: Fale o Português do Brasil*, de autoria de Gláucia Roberta Rocha Fernandes, Telma de Lurdes São Bento Ferreira e Vera Lúcia Ramos, publicada pela editora Disal. Optamos por analisar as edições de 2008 (livro-texto) e 2012 (caderno de exercícios), por serem as que tivemos acesso e por abrangerem os níveis de aprendizagem básico e intermediário. Nos livros mais recentes dessa coleção, esses níveis são vendidos em livros desmembrados, ou seja, não em um volume único, a exemplo do livro-texto de 2008. No entanto, o mesmo conteúdo e a mesma proposta de ensino foram mantidos. A edição que vamos estudar é dividida em 20 unidades didáticas, e a começar pelo título delas, notamos que seu objetivo é praticar predominantemente a linguagem em contexto oral. Ao longo do livro, constatamos que os diálogos são a principal fonte de *input*. Para esta pesquisa, a opção pela prática da oralidade no livro *Muito Prazer* é especialmente interessante porque nele há um considerável número de atividades que envolvem situações da comunicação oral, entre as quais buscamos analisar como os pronomes objeto são apresentados.

Na apresentação do livro, as autoras dizem que o objetivo do manual é “capacitar o aluno, de qualquer nacionalidade, que deseja aprender o português do Brasil a comunicar-se com precisão e fluência” (FERNANDES; FERREIRA; RAMOS, 2008, p. 17). Além disso, dizem oferecer uma nova perspectiva que combina abordagens modernas “sem deixar de lado o estudo das estruturas que formam a língua portuguesa”. Para tanto, afirmam que apresentarão “o léxico e a gramática essenciais para uma boa comunicação em português.” (FERNANDES; FERREIRA; RAMOS, 2008, p. 17). Outra informação muito importante que vemos na apresentação do livro está relacionada a mais um dos objetivos, que é “fazer com que os alunos interajam uns com os

outros e/ou com o/a professor/a. Por darmos grande ênfase à interação oral, o aluno aprende a aplicar o que aprendeu para se comunicar.” (FERNANDES; FERREIRA; RAMOS, 2008, p. 17). Esse trecho evidencia a preocupação das autoras em explorar as interações orais que são muito frequentes na obra. Vemos também um destaque para a oralidade no trecho em que é explicitada a composição das unidades didáticas, especialmente quando tratam da seção “diálogo”:

Os diálogos foram elaborados para tentar recriar situações de vida real no país, com uma linguagem apropriada para diferentes tipos de contextos (registros formal e informal). Por meio deles, o aluno entra em contato com as estruturas gramaticais e vocabulário que serão praticados nos exercícios seguintes. Além disso, o aluno terá oportunidade de praticar pronúncia e compreensão auditiva. (FERNANDES; FERREIRA; RAMOS, 2008, p. 17).

A descrição da composição das unidades didáticas prossegue com informações sobre as outras habilidades. Destacamos aqui a parte que fala sobre a linguagem oral por ser de grande interesse para este estudo.

2.2.2.2 Análise das ocorrências de interesse

Com o objetivo de observar como são apresentadas e exploradas as ocorrências de interesse na coleção de livros *Muito Prazer: Fale o Português do Brasil*, que compreende dois volumes (livro-texto e caderno de exercícios) e seus respectivos áudios, esta pesquisa apresentou as seguintes ocorrências.

a) **Quantidade** das ocorrências de interesse.

TABELA 5 – QUANTIDADE DE OCORRÊNCIAS DE INTERESSE NA COLEÇÃO *MUITO PRAZER: FALE O PORTUGUÊS DO BRASIL*

Quantidade de ocorrências	I = Pronomes átonos como objeto direto	II = Pronomes tônicos como objeto direto	III = Ausência de pronome realizado
94	90 = 95,7%	1 = 1,1%	3 = 3,2%

FONTE: A autora (2021).

b) A posição das ocorrências de pronomes átonos, se **próclise**, **mesóclise** ou **ênclise**.

TABELA 6 – QUANTIDADE DE OCORRÊNCIAS DA POSIÇÃO DE PRONOMES ÁTONOS NA COLEÇÃO *MUITO PRAZER: FALE O PORTUGUÊS DO BRASIL*

Quantidade de ocorrências	Próclise	Mesóclise	Ênclise
90	21 = 23,3%	0	69 = 76,7%

FONTE: A autora (2021).

c) As ocorrências de interesse que aparecem em contexto de **uso** e de **menção**.

TABELA 7 – QUANTIDADE DE OCORRÊNCIAS DE INTERESSE EM CONTEXTO DE USO E DE MENÇÃO NA COLEÇÃO *MUITO PRAZER: FALE O PORTUGUÊS DO BRASIL*

Quantidade de ocorrências	Uso	Menção
90	84 = 93,3%	6 = 6,7%

FONTE: A autora (2021).

d) A unidade didática em que aparecem **explicações** sobre as ocorrências de interesse.

TABELA 8 – IDENTIFICAÇÃO DAS UNIDADES DIDÁTICAS EM QUE APARECEM EXPLICAÇÕES SOBRE AS OCORRÊNCIAS DE INTERESSE NA COLEÇÃO *MUITO PRAZER: FALE O PORTUGUÊS DO BRASIL*

Número total de unidades didáticas do livro	Número de unidades didáticas em que aparecem explicações sobre as ocorrências de interesse
20	Unidade 14 = 5%

FONTE: A autora (2021).

De acordo com o levantamento feito nos livros pesquisados e que compõem a coleção *Muito Prazer: Fale o Português do Brasil* (2008, 2012), a incidência de pronomes átonos de terceira pessoa é predominante e equivale a 95,7% das ocorrências levantadas. Com base nessa constatação, inferimos que, embora esses livros priorizem a prática da oralidade e proponham recriar situações de vida real no país, a presença substancial de pronomes átonos em contrapartida a uma ocorrência de pronome tônico como objeto direto (1,1% das ocorrências) fortalece o entendimento de que essa coleção prioriza a língua padrão ou o padrão modelar da língua portuguesa. De qualquer modo, se compararmos as ocorrências dessa coleção com a analisada anteriormente neste capítulo, veremos que há um ganho substancial na diversidade de uso dos pronomes objeto, pois a coleção *Muito Prazer* apresenta uma ocorrência de pronome tônico como objeto direto e também ocorrências de categoria vazia (3,2% das ocorrências).

A presença dos pronomes átonos de terceira pessoa como objeto direto em diálogos de situações cotidianas, as quais entendemos serem informais, constituem uma prática “artificial” se considerarmos a dinâmica que normalmente vivenciamos nas interações sociais.

Quanto à posição dos pronomes átonos, identificamos que a porcentagem de ênclises (76,7%) é substancialmente maior do que as de próclises (23,3%), o que favorece o entendimento de que a coleção prestigia a língua padrão.

Nas páginas 256 e 257 do livro-texto, as autoras apresentaram um quadro com explicações sobre os pronomes pessoais, mas apenas mencionam o uso dos pronomes átonos

como objeto direto. Nesse quadro, encontramos os seguintes exemplos (FERNANDES; FERREIRA; RAMOS, 2008, p. 256-257).

- (4) “Pedro: — Eu vi o Paulo ontem. — Clara: Verdade? Eu **o** vi na semana passada (o = Paulo)”
- (5) “Eles vão dizer a verdade. = Eles vão dizê-la.”

Curiosamente não há informação sobre o contexto em que esses exemplos seriam usados. Porém, observamos essa identificação nos seguintes exemplos (FERNANDES; FERREIRA; RAMOS, 2008, p. 256-257).

- (6) “Eu fiz a lição = Eu fi-la. (Não é usado na linguagem oral).”
- (7) “Fazeis o bolo. = Fazei-lo. (Não é usado na linguagem oral).”

Para os professores de português, é muito claro que “fi-la” e “fazei-lo” são estruturas dificilmente ouvidas na linguagem oral, a não ser em alguma expressão irônica ou como brincadeira. Porém, as situações apresentadas em (04) e (05) são possíveis de serem ouvidas, mas em contextos muito específicos. Desse modo, essa comparação feita poderá levar a interpretações equivocadas e até mesmo fará com que os professores que estiverem usando esse manual tenham que complementar a explicação.

Apenas com o intuito de comparação, é possível ver em diálogos ao longo da coleção o uso de contrações como **pra**, **pro**, que são usadas nas interações orais. Novamente nossa observação é quanto à aceitação de alguns usos considerados informais, enquanto outros não são aceitos.

Para finalizar essa análise, destacamos a diversidade de diálogos disponíveis na coleção, o que favorece a prática da habilidade oral e a dinâmica de conversação. Essa habilidade não é muito explorada nos outros livros didáticos presentes neste estudo. Entretanto, pelo fato de conter tantos diálogos, esperávamos ter amostras de interações que incluíssem os pronomes tônicos como objeto, pois se trata de um uso muito presente na fala. Isso faz com que seja reforçada a ideia de que a coleção de livros *Muito Prazer* se restringe a explorar o português apresentado pela gramática normativa. Encontramos apenas uma ocorrência do pronomeônico “ele” (Unidade 12 do livro-texto, página 226) e isso nos faz pensar se tal uso aconteceu por acaso, pois se tratava de uma gravação de áudio.

Para concluir, destacamos que os pronomes átonos são explorados sistematicamente na Unidade didática 14. A presença desses pronomes nos diálogos dessa unidade são pretextos para chamar a atenção do aluno para o uso desses itens gramaticais. Entretanto, verificamos que há uma concentração de exercícios e explicações sobre esse tópico apenas nessa unidade e isso justifica a pouca porcentagem de **menções** (6,7%) em comparação aos **usos** dos pronomes (93,3%).

Continuamos o estudo com a análise da coleção *Novo Avenida Brasil*.

2.2.3 Análise da coleção *Novo Avenida Brasil: curso básico de português para estrangeiros*

2.2.3.1 Informações gerais sobre a coleção

A coleção de livros que vamos analisar na sequência está entre os métodos mais conhecidos e utilizados para o ensino de português para estrangeiros no Brasil. Sua trajetória se iniciou ainda nos anos 1990, com os livros *Avenida Brasil I e II: curso básico de português para estrangeiros*, os quais tiveram sua primeira publicação em 1991 e 1995, respectivamente. Mais tarde, esses livros tiveram reimpressões em 2012 e 2013. As impressões utilizadas para a análise que apresentaremos na sequência são de 2012, 2012 e 2013. Atualmente esses livros estão sendo vendidos com reimpressão de 2020. A versão atualizada constitui-se de três livros – *Novo Avenida Brasil 1* (2008), *Novo Avenida Brasil 2* (2012) e *Novo Avenida Brasil 3* (2013) – que são acompanhados de um conjunto respectivo de CDs com a gravação de todos os áudios e exercícios de pronúncia; além destes, há também a publicação de glossários bilíngues e manual do professor²⁷. Cada um dos livros tem em média de 6 a 8 lições, ou unidades didáticas, um caderno de exercícios com atividades correspondentes a cada uma das lições, e além disso, um apêndice de pronúncia e de gramática, a transcrição dos áudios, as respostas dos exercícios e vocabulário alfabético.

O conjunto de livros do *Novo Avenida Brasil* visa aproximar-se das diretrizes do Quadro Europeu Comum de Referências (QECR). De acordo com a apresentação desses livros, eles correspondem aos seguintes níveis do QECR: Volume 1 (A1); Volume 2 (A2); Volume 3 (B1).

Os autores dizem ter optado pelo método comunicativo-estrutural e, com isso, levam “o aluno, mediante atividades ligadas a suas experiências pessoais, a envolver-se e a participar

²⁷ O manual do professor não está disponível para a venda de acordo com *sites* de venda via internet.

diretamente do processo de aprendizagem, enquanto lhe asseguramos a compreensão e o domínio, tão necessários ao aluno adulto, da estrutura da língua.” (LIMA et al., 2013, p. III). Além disso, os autores dizem ser um método essencialmente comunicativo, mas que “em determinado passo da lição, as aquisições gramaticais são organizadas e explicitadas” (LIMA et al., 2013, p. III). Percebe-se nesses trechos a preocupação com a exploração de estruturas da língua. No entanto, no texto de apresentação dos livros, considera-se a existência de “informações sobre o Brasil, sua gente e seus costumes”, as quais “permeiam todo o material, estimulando a reflexão intercultural” (LIMA et al., 2013, p. III). Como é de costume na apresentação de livros didáticos, os autores introduzem de forma abrangente o que será explorado e procuram contemplar tanto aspectos linguísticos quanto culturais. Um aspecto que não é abordado na introdução do livro é a exploração de diferentes gêneros textuais. Essa realmente não é a linha predominante de trabalho ao longo do material, embora existam atividades que têm como base textos autênticos.

2.2.3.2 Análise das ocorrências de interesse

A pesquisa realizada com o objetivo de observar como são apresentadas e exploradas as ocorrências de interesse na coleção de livros *Novo Avenida Brasil* (2012a, 2012b, 2013), que compreende três volumes e seus respectivos áudios, resultou nas seguintes ocorrências.

a) **Quantidade** das ocorrências de interesse.

TABELA 9 – QUANTIDADE DE OCORRÊNCIAS DE INTERESSE NA COLEÇÃO *NOVO AVENIDA BRASIL*

Quantidade de ocorrências	I = Pronomes átonos como objeto direto	II = Pronomes tônicos como objeto direto	III = Ausência de pronome realizado
143	134 = 93,7%	1 = 0,7%	8 = 5,6%

FONTE: A autora (2021).

b) A posição das ocorrências de pronomes átonos, se **próclise**, **mesóclise** ou **ênclise**.

TABELA 10 – QUANTIDADE DE OCORRÊNCIAS DA POSIÇÃO DE PRONOMES ÁTONOS NA COLEÇÃO *NOVO AVENIDA BRASIL*

Quantidade de ocorrências	Próclise	Mesóclise	Ênclise
134	44 = 32,8%	0	90 = 67,2%

FONTE: A autora (2021).

c) As ocorrências de interesse que aparecem em contexto de **uso** e de **menção**.

TABELA 11 – QUANTIDADE DE OCORRÊNCIAS DE INTERESSE EM CONTEXTO DE USO E DE MENÇÃO NA COLEÇÃO *NOVO AVENIDA BRASIL*

Quantidade de ocorrências	Uso	Menção
134	115 = 85,8%	19 = 14,2%

FONTE: A autora (2021).

d) A unidade didática em que aparecem **explicações** sobre as ocorrências de interesse.

TABELA 12 – IDENTIFICAÇÃO DAS UNIDADES DIDÁTICAS EM QUE APARECEM EXPLICAÇÕES SOBRE AS OCORRÊNCIAS DE INTERESSE NA COLEÇÃO *NOVO AVENIDA BRASIL*

Número total de unidades didáticas do livro	Número de unidades didáticas em que aparecem explicações sobre as ocorrências de interesse
Volume 1 = 6 unidades	
Volume 2 = 6 unidades	
Volume 3 = 8 unidades	Unidade 6 do Volume 1 = 5%

FONTE: A autora (2021).

De acordo com o levantamento feito com base no conteúdo dos livros pesquisados e que compõem a coleção *Novo Avenida Brasil* (2012, 2012, 2013), e conforme a TABELA 9, observamos que predomina a incidência de pronomes átonos entre as ocorrências de interesse (93,7%). Encontramos apenas uma ocorrência de pronome tônico como objeto direto (0,7%) no áudio da página 30 do volume 2 e oito ocorrências de instâncias de ausência da realização do pronome (5,6%).

A ocorrência de pronome tônico apresenta uma particularidade, que é a utilização de um pronome tônico e de um átono na mesma sentença, conforme transcrito a seguir: “[...] você leva **ela** pra sua casa e o meu tio vai buscá-**la** [...]”. A situação comunicativa em que se faz o uso dessa ocorrência é a de uma pessoa que telefona a um amigo pedindo-lhe que busque a tia dela na rodoviária. Ao ouvir o áudio, o aluno precisa identificar no exercício como a tia está vestida e escolher o desenho correspondente entre os três que a ilustram. A figura da tia é representada com certa simplicidade e a fala da “sobrinha”, que aparece no áudio, é bastante informal, isto é, de acordo com o que é frequente em contexto familiar. Nesse momento, faremos a análise do ponto de vista da opção feita pelos autores e editores do livro. É possível que o uso do pronome átono nas duas situações configure uma fala muito formal, ou seja, de acordo com a língua padrão, e não esteja em consonância com o contexto que acabamos de descrever. Podemos ainda considerar que o uso da ênclise com verbo no infinitivo é mais frequente na fala dos brasileiros, e isso causa menos estranhamento se compararmos com o uso dos pronomes átonos em próclise.

Outra hipótese é que, ao usar o pronome tônico nas duas ocorrências (ou com os dois verbos), ficaria mais evidente a informalidade ou o fato de não seguir a língua padrão. Essa é uma das ocorrências de pronome tônico mais intrigantes que encontramos em toda a pesquisa.

Ao longo dos três volumes, encontramos poucos exercícios/diálogos que explorem a fala não monitorada. Nesses casos, o contexto costuma ser de interações vivenciadas em práticas esportivas. Alguns desses diálogos também apresentam reduções como **tá, pra, pro** e o uso de **a gente**, como podemos ver na página 104 do volume 2 e nas páginas 53 e 55 do volume 3. Embora o aluno tenha contato com essas reduções, elas são pouco exploradas nessa coleção. Vale destacar que há diálogos em exercícios que representam uma interação cotidiana ou familiar nos quais são usados os pronomes oblíquos, como ocorre na página 93 do volume 1: “— Meu Deus, quantos pratos? — Calma, eu <os> lavo num minuto. [...]” (LIMA et al., 2012a, p. 93). No enunciado do exercício que contém esse diálogo, pede-se para que o espaço seja completado com **o, a, os, as**. Um exercício semelhante está no volume 1: “Comprei o jornal de hoje, mas não tenho tempo para <lê-lo> (ler)” (LIMA et al., 2012a, p. 94). Nesse último exercício, os alunos devem responder de acordo com o exemplo: “Levo os meus filhos à escola de manhã, depois vou buscá-los ao meio dia.” (LIMA et al., 2012a, p. 94). Os dois exemplos destacados representam situações informais de comunicação, nos quais, pelo menos, seria pouco provável o uso desses pronomes em interações cotidianas habituais. Caso os alunos seguissem esse “modelo”, teriam uma linguagem de certa forma inadequada quanto ao registro da língua. Ainda, esse tipo de exercício pode provocar certa confusão nos alunos porque provavelmente eles não ouvirão dos brasileiros construções como essas em circunstâncias semelhantes.

Quanto à posição de pronomes átonos nas ocorrências encontradas, observamos que há um maior número de ênclises (67,2%). Há também predominância do número de **usos** (85,8%) em relação ao número de **menções** (14,2%). As explicações e menções se restringem à Unidade 6 do volume 1, páginas 48 e 49, e também ao caderno de exercícios, páginas 93 e 94. Por último, consta no apêndice gramatical, página 109, uma tabela com exemplos de uso dos pronomes pessoais – objeto direto. As explicações e menções estão restritas às regras de uso dos pronomes átonos.

No volume 2, são explorados os pronomes dativos **lhe, lhes** em exercícios dispostos na página 6 e no caderno de exercícios, página 74. Por último, consta no apêndice gramatical, página 137, uma tabela com exemplos de uso dos pronomes pessoais – objeto indireto.

No volume 3, não são explorados esses pronomes nem em exercícios nem no apêndice gramatical. Do mesmo modo como já apontamos nos volumes 1 e 2, no apêndice gramatical consta apenas um quadro com exemplos de uso desses pronomes, sem o acompanhamento de explicações ou informações mais detalhadas sobre como esses pronomes são usados no PB. Além disso, não encontramos explicações que contribuam para o entendimento da variação dos registros da língua, assim, é provável que a tarefa de explicar essas características recaia sobre o professor. Convém ainda destacar duas atividades. A primeira está na página 109 do volume 3, sob o título de “Linguagem popular”; nela, os alunos devem relacionar duas colunas. Na primeira, há expressões que estamos considerando como do registro informal e, na segunda, algumas dessas expressões escritas de acordo com a língua padrão, como também frases apontando o fenômeno de “alteração” necessário a essas expressões. Por exemplo: Primeira coluna = a) Mãe, não tem café; Segunda coluna = verbo com sentido de haver. Desse modo, a segunda coluna indica o que deve ser corrigido na frase da primeira coluna.

Ao lado desse exercício, há uma foto de uma pessoa em ambiente aparentemente rural, usando chapéu e próxima a um animal de carga, acompanhada da indicação de um balão de fala que diz: “Os queijo? Eles tão aqui na cesta.” (LIMA et al., 2013, p. 109).

Essa foto ilustrativa pode induzir os alunos a relacionarem os exemplos fornecidos que apresentam o apagamento da semivogal “i” e a redução “tão” apenas ao linguajar rural. Entendemos ser equivocada tal prática, pois as ocorrências mencionadas podem ser comuns também no linguajar urbano e de pessoas escolarizadas. A prática desse exercício reforça o desprestígio do registro informal e ainda apresenta uma visão estigmatizada.

A segunda atividade que gostaríamos de destacar está na página 70 do volume 3. Trata-se de uma lista de exemplos comparativos entre as duas variedades de português: a de Portugal e a do Brasil. Nela são explorados vários exemplos de frases que envolvem pronomes, entretanto, um deles acreditamos não ter sido escrito adequadamente, ou até mesmo seja apenas uma inadequação de revisão. O exemplo é (LIMA, 2013, p. 70):

“a. Em Portugal = Pode-me ajudar?”

“b. No Brasil = Me pode ajudar?”

O exemplo mais provável no Brasil seria “Pode me ajudar?”, ou seja, próclise ao verbo principal e não ênclise ao verbo auxiliar, como em Portugal.

Para concluir essa análise, cabe ainda explorar mais alguns pontos que julgamos interessantes para nosso estudo. Trata-se do momento em que os pronomes objeto de terceira pessoa são explorados na coleção de livros, bem como eles são explorados. Quanto ao momento voltado a essa exploração dos pronomes objeto, que se dá por meio de atividades de prática, observamos já na Unidade 6 do volume 1 duas páginas com alguns exercícios predominantemente de completar lacunas. Como a coleção é formada por três volumes, consideramos que o volume 1 seja a fase inicial do curso. Desse modo, ao oferecer aos alunos atividades com o objetivo de praticar o uso desses pronomes no volume 1, talvez os autores estejam levando em conta as necessidades dos alunos falantes de línguas neolatinas, pois estes costumam perguntar sobre esses pronomes ainda nos níveis iniciantes pelo fato de sentirem falta de seu uso no português, uma vez que são muito produtivos em suas línguas. Porém, isso não costuma ser uma preocupação para alunos falantes de línguas distantes do português, que talvez apresentem dificuldade em entender o uso desses pronomes nesse momento da aprendizagem. Alunos asiáticos, por exemplo, no início do curso de português, demandam um esforço maior para entender o uso dos artigos, que, por sinal, têm a mesma forma de alguns dos pronomes objeto de terceira pessoa. De qualquer modo, é interessante observar que na coleção *Novo Avenida Brasil* esses pronomes são apresentados e praticados relativamente no início do curso.

A respeito de como os pronomes objeto são explorados nessa coleção, do que foi possível encontrar nos volumes analisados, a opção feita pelos autores foi a da prática por meio de exercícios de completar lacunas, sem que haja a presença de textos explicativos com detalhes ou orientações sobre como são usados, em que contexto social e em que registro. Vale ressaltar que o método em questão, especialmente os livros destinados aos alunos, não contém explicações mais detalhadas sobre o uso das estruturas linguísticas. O que vemos ao longo dos volumes são quadros intitulados como “Lembre-se”, em cor amarela, com orientações sucintas aos alunos referente aos tópicos gramaticais.

Embora tenhamos levantado alguns pontos que julgamos inadequados ao analisar a coleção *Novo Avenida Brasil*, gostaríamos de comentar alguns aspectos positivos desses livros, mesmo que isso não seja objeto de estudo nesta tese. É válido destacar a organização dos livros em unidades temáticas, o que contribui para a contextualização do assunto abordado. Além disso, a utilização de fotos que não sejam exclusivamente de bancos de imagens contribui para o acesso a práticas sociais e à cultura brasileiras.

2.2.4 Análise da coleção *Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação* (2017)

2.2.4.1 Informações gerais sobre a coleção

O livro *Bem-Vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação* (PONCE; BURIM; FLORISSI, 2017) está na nona edição e na segunda impressão. Conforme é explicitado na quarta capa, esse método é composto pelo livro do aluno, livro do professor, áudio – disponível para acesso em nuvem mediante uso de senha –, encarte de respostas e transcrição do áudio, e três cadernos de exercícios, cada um voltado a diferentes públicos – de origem asiática, anglo-saxônica ou latina.

A seguir, analisaremos a edição de 2017, que é composta de um livro do aluno (ou livro-texto), estruturado em 20 unidades didáticas e um caderno de exercícios, também dividido em 20 unidades didáticas, sendo este destinado a estudantes de origem latina (seguimos aqui o termo usado pelo LD). Coletaremos também dados dos áudios que acompanham esses livros.

Na apresentação do livro-texto, notamos a informação de que a versão de 2017 “ganha ares mais modernos e um conteúdo atualizado” (PONCE; BURIM; FLORISSI, p. V da introdução, 2017). Além disso, o livro diz manter “ainda sua estrutura básica, razão de todo seu sucesso, apresentando ao longo de suas vinte unidades expressões coloquiais, dialetos regionais e muito vocabulário útil para situações diversas, como as que acontecem em casa, na rua, em hotéis, restaurantes e muito mais.” (PONCE; BURIM; FLORISSI, p. V da introdução, 2017). Essa citação destaca a preocupação com a comunicação oral em situações cotidianas, o que cria a expectativa de que vamos encontrar atividades que possam orientar os alunos quanto ao registro informal do PB, uma vez que na capa o livro diz ser destinado ao ensino do português do Brasil para estrangeiros.

No entanto, no decorrer do livro do aluno, podemos encontrar exercícios e atividades voltadas à prática de estruturas gramaticais, mas não há explicações mais detalhadas que abordem os diferentes registros. As explicações estão concentradas nos apêndices I, II, III e IV. O apêndice III trata especificamente de gramática; já nas páginas 209 e 210 estão as explicações referentes ao uso dos pronomes pessoais e dos pronomes oblíquos.

2.2.4.2 Análise das ocorrências de interesse

A pesquisa aplicada ao livro *Bem-Vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação*, que compreendeu o livro do aluno e seus respectivos áudios, além do caderno de exercícios voltados ao público de origem latina, apresentou as seguintes ocorrências.

a) **Quantidade** das ocorrências de interesse.

TABELA 13 – QUANTIDADE DE OCORRÊNCIAS DE INTERESSE NA COLEÇÃO *BEM-VINDO! A LÍNGUA PORTUGUESA NO MUNDO DA COMUNICAÇÃO*

Quantidade de ocorrências	I = Pronomes átonos como objeto direto	II = Pronomes tônicos como objeto direto	III = Ausência de pronome realizado
189	189 = 100%	0	0

FONTE: A autora (2021).

b) A posição das ocorrências de pronomes átonos, se **próclise**, **mesóclise** ou **ênclise**.

TABELA 14 – QUANTIDADE DE OCORRÊNCIAS DA POSIÇÃO DE PRONOMES ÁTONOS NA COLEÇÃO *BEM-VINDO! A LÍNGUA PORTUGUESA NO MUNDO DA COMUNICAÇÃO*

Quantidade de ocorrências	Próclise	Mesóclise	Ênclise
189	32 = 16,9%	0	157 = 83,1%

FONTE: A autora (2021).

c) As ocorrências de interesse que aparecem em contexto de **uso** e de **menção**.

TABELA 15 – QUANTIDADE DE OCORRÊNCIAS DE INTERESSE EM CONTEXTO DE USO E DE MENÇÃO NA COLEÇÃO *BEM-VINDO! A LÍNGUA PORTUGUESA NO MUNDO DA COMUNICAÇÃO*

Quantidade de ocorrências	Uso	Menção
189	186 = 98,4%	3 = 1,6%

FONTE: A autora (2021).

d) A unidade didática em que aparecem **explicações** sobre as ocorrências de interesse.

TABELA 16 – IDENTIFICAÇÃO DAS UNIDADES DIDÁTICAS EM QUE APARECEM EXPLICAÇÕES SOBRE AS OCORRÊNCIAS DE INTERESSE NA COLEÇÃO *BEM-VINDO! A LÍNGUA PORTUGUESA NO MUNDO DA COMUNICAÇÃO*

Número total de unidades didáticas do livro	Número de unidades didáticas em que aparecem explicações sobre as ocorrências de interesse
20	Unidade 15 = 5%

FONTE: A autora (2021).

De acordo com as ocorrências levantadas em relação aos livros da coleção *Bem-Vindo!* (PONCE; BURIM; FLORISSI, 2017), observamos que os pronomes átonos predominam nas ocorrências de interesse em 100%, como consta na TABELA 13. Quanto à posição desses pronomes na frase, há maior número de ênclise, sendo 83,1% de acordo com os dados da TABELA 14. Chama a atenção na pesquisa o número baixo de menções (1,6%) em contrapartida ao número de usos (98,4%) das ocorrências de interesse conforme pode ser visto na TABELA 15. Encontramos menções aos pronomes átonos apenas na Unidade didática 15 do livro-texto, mas não há explicações que explicitem como é o uso desses pronomes.

Não foram encontradas ocorrências de pronomes tônicos como objeto direto nos volumes pesquisados do livro *Bem-Vindo!*, havendo apenas uma única situação em que o enunciado ou consigna do exercício dá oportunidade para que sejam exploradas outras formas de uso dos pronomes objeto (além dos pronomes átonos), como pode ser visto no exercício 18 da página 31 do caderno de exercícios. O conteúdo desse exercício é o seguinte:

18. Responda ao que se pede com relação ao enunciado:
 Você o está machucando! Solte-o!
 Este enunciado estaria adequado a um desenho animado?
 Poderia ser modificado para se adequar melhor ao português informal? Como ficaria?
 (CALLES; PONCE; FLORISSI, 2017, p. 31).

Outra proposta relativamente nessa mesma linha são os exercícios 17 e 18 da página 31, também do caderno de exercícios, que são ótimas propostas de análise do uso dos pronomes oblíquos. No primeiro exercício, é solicitado que os alunos comentem a colocação dos pronomes oblíquos no poema “Dê-me um cigarro,” de Oswald de Andrade. Em seguida, é inserida a seguinte observação: “Sugere-se no poema a existência de uma colocação pronominal estabelecida pela norma-padrão escrita, aos moldes do português europeu (PE) e a colocação pronominal “brasileira”, isto é, aquela efetivamente praticada. Comente.” (CALLES; PONCE; FLORISSI, 2017, p. 31).

Embora a proposta seja interessante e possa suscitar discussões que levem ao entendimento do paradigma dos pronomes pessoais em PB, é provável que recaia sobre o professor a incumbência de dar explicações sobre o assunto.

Do mesmo modo como nas coleções estudadas até aqui, o livro *Bem-Vindo!* também se restringe a fornecer os pronomes objeto como *input* e a explorá-los conforme a língua padrão. Esse *input* pode ser visto em sua maioria nos enunciados ao longo dos livros, em que sua posição

sintática é preferencialmente a ênclise. Essa descrição está de acordo com o registro formal do PB e com o padrão de uso dos pronomes objeto no PE.

No entanto, destacamos na apresentação do livro do aluno a indicação de que serão exploradas “expressões coloquiais, dialetos regionais e muito vocabulário útil para situações diversas, como as que acontecem em casa, na rua, em hotéis, restaurantes e muito mais.” (PONCE; BURIM; FLORISSI, 2017, p. 5). Entendemos que essa intenção se confirma ao longo do livro, pois existem muitos diálogos que procuram explorar situações corriqueiras de comunicação, o que acreditamos fornecer um excelente preparo para os alunos. Outro fator bastante positivo desse conjunto de materiais é a qualidade dos áudios que acompanham o livro do aluno, pois há grande preocupação em contemplar diferentes sotaques. Apesar desses pontos positivos, gostaríamos de pontuar a dificuldade em representar nos diálogos dos áudios expressões e vocabulário mais comuns da fala menos monitorada ou do registro informal do PB. Como o objetivo descrito na apresentação do livro é contribuir para praticar a comunicação em situações informais, sobretudo quando pensamos em vivências em casa e nas ruas, vamos obrigatoriamente criar a expectativa de encontrar exemplos da fala informal dos brasileiros. Alguns exemplos ilustram a não adequação a essa situação comunicativa (PONCE; BURIM; FLORISSI, 2017, p. 48).

“Diálogo entre a mãe e seu filho:

— Quando não tiver aula e sua tia precisar de ajuda, ajude-a, ok?

— Claro, mãe. Quando precisar, vou ajudá-la.”

O uso dos pronomes objeto nessa situação nos parece ser improvável, principalmente porque estamos falando de um diálogo entre mãe e filho em uma situação familiar. É muito pouco provável que possamos encontrar esse tipo de uso dos pronomes em situações comunicativas desse gênero. Contudo, curiosamente encontramos ao longo de todo o livro do aluno a redução **pra** em diálogos que são textos que simulam uma interação oral. Diante disso, questionamos o que legitima o uso do **pra** e, em contrapartida, o que faz com que não seja “adequado” usar o pronome tônico ou o objeto nulo.

Outros exemplos de inadequação quanto à utilização dos pronomes objeto podem ser encontrados em diálogos das páginas 49, 51, 81, 105, 119, 146 do livro do aluno. Vale lembrar que, em algumas circunstâncias de comunicação oral mais formais, é comum ouvirmos

expressões cristalizadas, sobretudo nos serviços de atendimento a clientes, por exemplo: “posso ajudá-lo?”, “posso acompanhá-lo?”, “esperamos vê-lo em breve”. Embora sejam expressões faladas, seguem o padrão da escrita e representam um modo formal e educado de falar; no entanto, são expressões em geral memorizadas e aplicadas apenas em determinados contextos. Nesse caso, a prática de uso desses pronomes e dessas expressões parece perfeitamente adequada.

Quanto à modalidade de ensino predominante nos livros em questão, observamos que as explicações explícitas se concentram no apêndice gramatical, logo, não estão conectadas diretamente com os exercícios e as atividades. Caso os alunos optem por não ler as explicações do apêndice, terão que inferir como usar as estruturas gramaticais.

A explicação do uso dos pronomes pessoais que está presente no apêndice gramatical do livro do aluno nas páginas 209 e 210 segue o padrão das gramáticas normativas, e isso nos parece insuficiente, pois ignora outros usos dos pronomes que são muito comuns. Porém, vale destacar que a explicação das formas desses pronomes depois de certas terminações verbais é bastante didática, conforme vemos no início da página 210, reproduzida a seguir.

QUADRO 2 – PRONOMES **O, A, OS, AS** ASSUMEM FORMAS ESPECIAIS DEPOIS DE CERTAS TERMINAÇÕES VERBAIS

Terminado em	Forma do pronome	Exemplos
vogal	o, a, os, as	• Paguei o aluguel. = Paguei- o
z / s / r	lo, la, los, las	• Fiz o serviço. = Fi- lo / Vai dizer a verdade = Vai dizê- la
som nasal	no, na, nos, nas	• Viram o(s) garoto(s). = Viram- no(s) .
m, ão, ãe, ãem	no, na, nos, nas	• Põe a(s) mesa(s). = Põe- na(s) .

FONTE: PONCE; BURIM; FLORISSI (2017, p. 210).

Nessa mesma página, encontramos uma nota explicando sua diferença em relação ao Modo Imperativo. Destacamos a diferenciação de uso de ênclise e próclise empregada no primeiro exemplo fornecido, reproduzido a seguir.

a) Dê-me um lápis;

b) Me dá o lápis.

O foco dessa explicação não está relacionado ao tema de interesse desta pesquisa, mas achamos relevante mencionar esses exemplos porque marcam a diferença entre a posição do pronome. Outro item que também nos chama a atenção é como o livro define os diferentes registros apresentados em (a) e (b), sendo o primeiro classificado como “Forma correta (norma padrão)” e o segundo “Forma corrente na linguagem falada”. Ao considerar o primeiro exemplo como a “forma correta”, o livro prestigia essa forma e pode sugerir que a “forma corrente” não é

um modo adequado de falar. Para os estudantes de PLNM essas denominações podem gerar dúvidas e fortalecer um entendimento equivocado quanto aos registros da língua.

Conforme descrevemos nessa análise, existem atividades no livro *Bem-vindo!* bastante apropriadas para a discussão sobre o uso dos pronomes como objeto direto, inclusive instigando a reflexão sobre a variação linguística. De qualquer modo, essas atividades são pontuais e de número restrito.

2.2.5 Análise da coleção *Viva! Língua portuguesa para estrangeiros* (2010)

2.2.5.1 Informações gerais sobre a coleção

A coleção *Viva! Língua portuguesa para estrangeiros* é uma publicação de 2010 e tem como autor Cláudio Romanichen. No total, é composta por quatro volumes: nível Básico, Intermediário, Avançado e Preparatório para CelpeBras e também acompanhados de CD com gravações de áudios. Cada volume é dividido em quatro, seis ou oito unidades didáticas. Logo no início de cada livro, são fornecidos os objetivos gerais desses volumes.

Volume 1 – Básico. Contempla as estruturas essenciais da função social da língua portuguesa, em situações de comunicação, como apresentação pessoal, cumprimentos, informações, compras, hospedagem, alimentação, assim como aspectos linguísticos e fonéticos da língua portuguesa e aspectos culturais do Brasil.

Volume 2 – Intermediário. Favorece a compreensão e a discussão de aspectos sociais e culturais brasileiros, como habitação, trabalho, consumo e meio ambiente, além do estudo linguístico e fonético da língua portuguesa, estabelecendo conexão com as experiências pessoais dos alunos.

Volume 3 – Avançado. Com suporte em textos que tratam de aspectos da vida e cultura brasileira, os alunos aprofundam seus conhecimentos em literatura, arte e manifestações culturais populares, ao mesmo tempo que ampliam sua competência linguística, lendo e produzindo textos na língua portuguesa.

Volume 4 – Preparatório Celpe-Bras. Esse volume é voltado à preparação do aluno para o Exame de Proficiência em Língua Portuguesa – Celpe-Bras –, aplicado pelo Ministério da Educação do Brasil. Durante o estudo, os alunos desenvolvem sua capacidade de ler e escrever sobre os mais diferentes assuntos, enquanto se preparam para demonstrar capacidade gramatical, habilidade de comunicação verbal (entrevista), escrita e de compreensão auditiva. (ROMANICHEN, 2010a, p. 3).

No início dos volumes dessa coleção, é possível encontrar, no sumário, quadros descrevendo o conteúdo a ser explorado em cada uma das unidades didáticas.

Ao final dos volumes, são fornecidos um apêndice gramatical aos alunos e, no livro do professor, 16 páginas com orientações de aplicação do material. Em geral, no apêndice gramatical encontramos quadros com conjugações verbais e lista de vocabulário. No primeiro

volume, há maior quantidade de explicações nessa seção, no entanto, há apenas um quadro com a descrição dos pronomes objeto de terceira pessoa (analisaremos esse quadro adiante). Nas orientações para os professores, encontramos informações sobre a metodologia de ensino adotada, sugestões de aplicação das atividades, além de explicações sobre os propósitos de cada unidade didática e a maneira como elas foram construídas.

O conteúdo dessas páginas é um diferencial, pois poucas coleções ou livros de PLNM fornecem um guia de aplicação. De início, o texto discorre sobre a concepção de ensino, que parece ser mais uma idealização do que deveria ser um livro didático, pois não necessariamente tudo o que é mencionado foi contemplado ao longo dos livros da coleção.

O guia de aplicação diz que “[...] o presente livro não se atém exclusivamente ao ensino da forma, mas procura desenvolver as competências para formar um cidadão consciente das relações sociais em que está inserido, agente na sociedade, [...]” (ROMANICHEN, 2010a, p. 2, orientações ao professor). Esse trecho parece destacar a importância de contribuir com o aluno para que ele se insira socialmente, de modo a ser um agente social, e afirma que não está restrito ao ensino da “forma”. Usar a palavra “forma” talvez seja uma alternativa para fugir da temida palavra “gramática”. Essa fuga ocorre, em geral, por dois motivos: porque há muitos conceitos do que venha a ser gramática, uma verdadeira flutuação de conceitos, e porque qualquer uma das suas acepções pode estar relacionada a uma ideia conservadora de ensino de gramática, e isso provavelmente não seja a intenção do autor da coleção.

Mais adiante na explicação sobre a concepção de ensino, a questão do estudo da “forma” volta a ser mencionado. O autor comenta que será “contemplado nas sequências didáticas propostas o desenvolvimento das capacidades técnicas (formais) dos alunos, por meio do estudo das estruturas linguísticas da língua portuguesa aliado à possibilidade de interação [...]” (ROMANICHEN, 2010a, p. 3, Orientações ao professor). Vemos então que o livro se propõe ao estudo das estruturas gramaticais da língua, mas de modo contextualizado e por meio da prática da interação, da interculturalidade, da leitura e da exploração de diferentes gêneros textuais.

2.2.5.2 Análise das ocorrências de interesse

A pesquisa realizada com o objetivo de observar a frequência e o uso dos pronomes de terceira pessoa como objeto direto nos quatro volumes da coleção de livros *Viva! Língua portuguesa para estrangeiros* (2010a, 2010b, 2010c, 2010d) apresentou as seguintes ocorrências.

a) **Quantidade** das ocorrências de interesse.TABELA 17 – QUANTIDADE DE OCORRÊNCIAS DE INTERESSE NA COLEÇÃO *VIVA! LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESTRANGEIROS*

Quantidade de ocorrências	I = Pronomes átonos como objeto direto	II = Pronomes tônicos como objeto direto	III = Ausência de pronome realizado
167	141 = 84,4%	3 = 1,8%	23 = 13,8%

FONTE: A autora (2021).

b) A posição das ocorrências de pronomes átonos, se **próclise**, **mesóclise** ou **ênclise**.TABELA 18 – QUANTIDADE DE OCORRÊNCIAS DA POSIÇÃO DE PRONOMES ÁTONOS NA COLEÇÃO *VIVA! LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESTRANGEIROS*

Quantidade de ocorrências	Próclise	Mesóclise	Ênclise
141	31 = 22%	0	110 = 78%

FONTE: A autora (2021).

c) As ocorrências de interesse que aparecem em contexto de **uso** e de **menção**.TABELA 19 – QUANTIDADE DE OCORRÊNCIAS DE INTERESSE EM CONTEXTO DE USO E DE MENÇÃO NA COLEÇÃO *VIVA! LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESTRANGEIROS*

Quantidade de ocorrências	Uso	Menção
141	141 = 100%	0

FONTE: A autora (2021).

d) A unidade didática em que aparecem **explicações** sobre as ocorrências de interesse.TABELA 20 – IDENTIFICAÇÃO DAS UNIDADES DIDÁTICAS EM QUE APARECEM EXPLICAÇÕES SOBRE AS OCORRÊNCIAS DE INTERESSE NA COLEÇÃO *VIVA! LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESTRANGEIROS*

Número total de unidades didáticas do livro	Número de unidades didáticas em que aparecem explicações sobre as ocorrências de interesse
Viva! 1 = 8 unidades	0
Viva! 2 = 6 unidades	
Viva! 3 = 8 unidades	
Viva! 4 = 4 unidades	

FONTE: A autora (2021).

Como mostra a TABELA 17, o número de ocorrências dos pronomes átonos é predominante (84,4%). Além disso, observamos que nessa coleção há três ocorrências de pronomes tônicos como objeto direto, o que equivale a 1,8% das ocorrências, como também 23 ocorrências de instâncias pronominais não realizadas (13,8%).

O número de ênclise também é superior ao de próclise (78% e 22%, respectivamente), conforme a TABELA 18. A próclise ocorre apenas quando há um termo atrator e não foram encontradas ocorrências de mesóclise. As ocorrências apresentadas neste item nos levam a perceber que a coleção de livros prioriza a exploração da escrita e da língua padrão. Com essa constatação queremos levantar a pertinência da menção feita nas orientações ao professor, em que o autor diz “procurar desenvolver as competências para formar um cidadão consciente das relações sociais em que está inserido, agente na sociedade, [...]” (ROMANICHEN, 2010a, p. 2, Orientações ao professor). Ser agente na sociedade certamente implica entender que há diferenças entre o registro formal e o registro informal.

A opção feita pela língua padrão, no que se refere aos pronomes objeto, está muito relacionada ao privilégio da língua escrita em detrimento da língua falada, seja nas publicações impressas em geral e no ensino de PLM. A coleção *Viva!* demonstra estar em consonância com esse posicionamento, pois, além do predomínio da presença dos pronomes átonos de terceira pessoa como objeto direto, apresenta baixa porcentagem de realizações pronominais nulas. Entretanto, se compararmos com as coleções analisadas anteriormente, essa coleção tem uma porcentagem representativa dessas ocorrências.

As três ocorrências de pronome tônico como objeto direto estão em textos autênticos, sendo dois em um texto literário e o terceiro em uma entrevista. No texto literário, a personagem que usa o pronome tônico como objeto direto é uma criança e isso explica essa opção. A terceira ocorrência é uma entrevista com o escritor Ziraldo, que tem um tom relativamente informal. O fato de a coleção apresentar três ocorrências desses pronomes não significa que tenha a intenção de explorar essa possibilidade de uso dos pronomes, pois não há nenhuma menção a essas ocorrências.

Sobre as existência de explicações relacionadas a itens gramaticais, a coleção *Viva!* segue a modalidade explícita de ensino da gramática, porque há várias explicações dessa ordem ao longo dos livros. A modalidade explícita de ensino tem por objetivo promover o domínio consciente das estruturas da língua e está em oposição à modalidade implícita que “propicia o uso comunicativo da LE/L2 direcionando a atenção do aprendiz para o significado/sentido das informações que compreende ou produz” (FREITAS, 2014, p. 32).

Embora estejamos considerando que a coleção *Viva!* siga a modalidade explícita de ensino de gramática, como pudemos observar ao longo dos livros, não encontramos explicações

sobre o uso dos pronomes objeto de terceira pessoa. É possível encontrar apenas uma tabela no apêndice do volume 1 com as seguintes informações:

Pronomes O/A (s), LO/LA (s) = vocês(s), ele(s), ela(s)
 Verbo no infinitivo
 Mais comum depois do verbo: -LO, -LA, -LOS, -LAS
 Verbo conjugado:
 Mais comum antes do verbo: O, A, OS, AS
 Depois de verbo terminados com -M:
 NO, NA, NOS, NAS (ROMANICHEN, 2010a, p. 95, v. 1)

Como podemos ver, não se trata de uma explicação sobre o uso dos pronomes objeto em PB. Ao invés disso, é um resumo dos pronomes átonos de terceira pessoa e uma breve orientação sobre como usá-los. As informações indicam inicialmente que os pronomes **o/a(s)** têm uma relação com os pronomes do caso reto **você(s)**, **ele(s)** e **ela(s)**, a qual não parece indicar que os pronomes do caso reto possam ser usados com função de objeto; pelo menos não há uma indicação explícita quanto a essa possibilidade. A existência de apenas um quadro com esses dados, embora seja útil para uma pesquisa rápida, favorece somente quem já tem algum conhecimento sobre o assunto, ou então estudantes que falam uma das línguas neolatinas. O conteúdo da tabela, no entanto, traz uma informação bastante importante que é a da posição dos clíticos antes ou depois do verbo, mas novamente isso parece contribuir mais como um lembrete ou para uma pesquisa rápida.

2.3 CONCLUSÃO DAS ANÁLISES REALIZADAS EM LIVROS DIDÁTICOS

A pesquisa realizada com os LDs para ensino de PLNM nos mostra que a exploração das ocorrências de interesse segue o padrão modelar da língua portuguesa e não contempla usos frequentes do PB, por exemplo, o pronome tônico como objeto direto. Essa afirmação está baseada nas análises realizadas na seção anterior, que mostra a predominância do uso de pronomes átonos como objeto direto. Na TABELA 21 seguinte podemos ver o resumo das ocorrências de interesse levantadas nas cinco coleções de livros de PLNM.

TABELA 21 – QUANTIDADE DE OCORRÊNCIAS DE INTERESSE NAS COLEÇÕES PESQUISADAS

	Coleção 1 (<i>Falar... Ler... Escrever...</i>)	Coleção 2 (<i>Muito Prazer</i>)	Coleção 3 (<i>Novo Avenida Brasil</i>)	Coleção 4 (<i>Bem-Vindo!</i>)	Coleção 5 (<i>Viva!</i>)
I = Pronomes átonos como objeto direto	189	90	134	189	141
II = Pronomes tônicos como objeto direto		1	1		3
III = Ausência de pronome realizado	16	3	8	0	23

FONTE: A autora (2021).

Como mostra a TABELA 21, as ocorrências de pronomes tônicos como objeto direto são poucas em comparação com as de pronomes átonos. Desse modo, podemos afirmar que os LDs pesquisados não contribuem significativamente para as práticas de ensino desse tópico gramatical, sobretudo se levarmos em conta a importância dos alunos de identificar usos de diferentes registros ou normas do PB. Podemos citar apenas uma atividade do livro *Bem-Vindo!* que se destina à reflexão sobre a inadequação do uso de pronomes átonos de terceira pessoa no registro informal.

Conforme já consta nas subseções anteriores, fizemos o levantamento de dados com base em 13 livros pertencentes a cinco coleções. A constatação de que explicações sobre os pronomes objeto/oblíquos não são suficientes nessas coleções evidencia que os professores terão que fazer complementações ao usar esses materiais. Uma ocorrência em especial, no livro *Novo Avenida Brasil 2*, analisada na subseção 2.2.3.2, chamou a atenção por certamente trazer dificuldades para uma explicação em sala de aula: “[...] você leva **ela** pra sua casa e o meu tio vai buscá-**la** [...]”. Novamente a mencionamos aqui para exemplificar possíveis desafios para professores e alunos ao se depararem com construções como essa. Por estar presente em uma situação de diálogo, registrado em um áudio, pelo contexto entendemos que os pronomes remetem à mesma pessoa, mas têm duas formas diferentes.

Retornando aos dados fornecidos pela TABELA 21, destacamos que a coleção com o menor número de ocorrências de interesse é a *Muito Prazer*, pois, como já mencionado, ela dedica-se muito mais à prática da oralidade. Contudo, era justamente nessa coleção que esperávamos encontrar mais ocorrências de pronomes tônicos, mas isso não se configurou.

Sobre a colocação dos pronomes objeto antes ou depois do verbo, ou seja, em próclise ou em ênclise, novamente observamos que há predomínio da ênclise, e mesmo a próclise ocorre quando há palavra atratora. Novamente queremos fazer uma ressalva quanto à coleção *Bem-Vindo!*, pois no seu apêndice ela apresenta uma menção sobre a próclise na fala informal. Na TABELA 22 a seguir resumimos as ocorrências dos pronomes de terceira pessoa quanto à sua posição.

TABELA 22 – QUANTIDADE DE OCORRÊNCIAS DE PRÓCLISE, MESÓCLISE E ÊNCLISE NAS COLEÇÕES PESQUISADAS

	Coleção 1 (<i>Falar... Ler... Escrever...</i>)	Coleção 2 (<i>Muito Prazer</i>)	Coleção 3 (<i>Novo Avenida Brasil</i>)	Coleção 4 (<i>Bem-Vindo!</i>)	Coleção 5 (<i>Viva!</i>)
Próclise	70	21	44	32	31
Mesóclise	1	—	—	—	—
Ênclise	116	69	90	157	110

FONTE: A autora (2021).

A ocorrência de próclise e ênclise é de menor número na coleção *Muito Prazer*, conforme mostra a TABELA 22. Esse resultado está de acordo com o número menor de ocorrências de pronome átono, conforme já apresentamos na TABELA 21. Destacamos a ocorrência de um caso de mesóclise na coleção *Falar...Ler... Escrever Português*. Inclusive essa coleção propõe a prática de sentenças com mesóclise e, de acordo com a TABELA 22, essa é a única coleção que aborda essa posição de uso dos pronomes átonos. Embora a mesóclise possa ser útil para determinados perfis de estudantes, por exemplo, quem está em níveis de aprendizagem intermediários ou avançados e precisa ler e escrever textos na área jurídica, não parece ser um conteúdo importante para estudantes estrangeiros. A presença de um exercício para que seja praticada a mesóclise seria melhor entendida se o LD explicasse em que contextos essa construção seria usada.

Passemos agora a analisar a frequência de **uso** e de **menção** das ocorrências de interesse. Na TABELA 23 a seguir há um resumo dessas ocorrências nas cinco coleções analisadas.

TABELA 23 – QUANTIDADE DE OCORRÊNCIAS EM CONTEXTO DE USO E DE MENÇÃO NAS COLEÇÕES PESQUISADAS

	Coleção 1 (<i>Falar... Ler... Escrever...</i>)	Coleção 2 (<i>Muito Prazer</i>)	Coleção 3 (<i>Novo Avenida Brasil</i>)	Coleção 4 (<i>Bem-Vindo!</i>)	Coleção 5 (<i>Viva!</i>)
Uso	153	84	115	186	141
Menção	36	6	6	19	0

FONTE: A autora (2021).

A pesquisa mostra que em todas as coleções há um número maior de **usos** do que de **menções** às ocorrências de interesse. Isso é esperado, pois ao longo dos livros as ocorrências vão aparecer em enunciados e em textos sem a intenção de que sejam exploradas como um tópico gramatical. Entretanto, chama a atenção o fato de que as ocorrências de interesse não aparecem em menção na coleção *Viva!*. Essa coleção contém exercícios que visam à prática dos pronomes átonos de terceira pessoa como objeto direto, porém, não constam exemplos ou outras ocorrências desses pronomes como menção. Isso evidencia que a coleção procura não falar explicitamente de alguns itens gramaticais ou, pelo menos, não é o seu foco principal. Em contrapartida, destacamos que a coleção *Falar... Ler... Escrever Português* contém muito mais situações de prática explícita e de menção pelo menos dos pronomes átonos de terceira pessoa como objeto direto.

O último tópico pesquisado buscou identificar as unidades didáticas em que aparecem as explicações das ocorrências de interesse. Os resultados obtidos são os seguintes.

TABELA 24 – IDENTIFICAÇÃO DAS UNIDADES DIDÁTICAS EM QUE APARECEM EXPLICAÇÕES SOBRE AS OCORRÊNCIAS DE INTERESSE NAS COLEÇÕES PESQUISADAS

	Coleção 1 <i>(Falar... Ler... Escrever...)</i>	Coleção 2 <i>(Muito Prazer)</i>	Coleção 3 <i>(Novo Avenida Brasil)</i>	Coleção 4 <i>(Bem-Vindo!)</i>	Coleção 5 <i>(Viva!)</i>
Unidades didáticas em que há explicações sobre as ocorrências de interesse	6, 9, 10 (livro-texto)	14	6 (volume 1)	15	0

FONTE: A autora (2021).

A intenção de identificar em qual ou quais das unidades didáticas é possível encontrar explicações sobre as ocorrências de interesse é observar como esse conteúdo é distribuído na coleção. Notamos na TABELA 24 que, de modo geral, as coleções tratam do uso dos pronomes átonos de terceira pessoa do meio para o final dos livros. Vale lembrar que, na coleção *Novo Avenida Brasil*, a Unidade 6 é a última do primeiro volume. O resultado da pesquisa evidencia que há um distanciamento entre a coleção *Falar... Ler... Escrever Português* e a coleção *Viva!*, isso porque aquela faz explicações distribuindo-as em mais unidades e esta sequer se propõe a fazê-las. O distanciamento entre essas duas coleções é bastante visível em vários aspectos, pois enquanto a primeira é a que mais pratica sistematicamente tópicos gramaticais, a segunda é a que

menos o faz. Porém, nenhuma das duas contém orientações e atividades destinadas à prática de diferentes registros ou normas da língua, o que as aproxima. Outra característica que diferencia essas duas coleções é o fato de a primeira ter poucos textos autênticos, diferentemente da segunda, que tem muitos. Além disso, a coleção *Falar... Ler... Escrever Português* está entre as mais antigas, e a coleção *Viva!*, entre as mais atuais. Vale observar que, embora coleções como *Bem-Vindo!*, *Novo Avenida Brasil* e *Muito Prazer* tenham edições posteriores à coleção *Viva!*, são reimpressões de publicações anteriores a 2010 com algumas atualizações.

A análise dos dados da TABELA 24 também nos evidencia que as explicações sobre as ocorrências de interesse (mais especificamente sobre os pronomes átonos de terceira pessoa) se concentram em alguns momentos dos LDs, ou seja, em algumas unidades didáticas. Entendemos que, por razões de organização do conteúdo, os tópicos gramaticais nesses livros são distribuídos em unidades específicas, mas gostaríamos de destacar que a exploração desses pronomes deveria ser de forma melhor distribuída pela coleção, principalmente quando os textos que compõem a unidade contêm esses pronomes. Assim, o entendimento desse tópico gramatical contribuiria mais efetivamente para a aprendizagem se aparecesse em vários momentos ao longo da coleção.

Consideramos o fato de que todo LD precisa de adequações e adaptações, porém nos parece que há limitações significativas no modo como essas coleções abordam os itens gramaticais em questão, o que nem sempre é rapidamente percebido pelos professores. As consequências das limitações do modo como os conteúdos linguísticos são explorados são incertas, no entanto, é esperado que os professores terão que ampliar as atividades e as explicações e isso nos leva a questionar sobre como e onde os professores vão buscar suportes que os auxiliem nessa tarefa.

Para finalizar, queremos retomar os propósitos comunicativos apresentados no início dos livros pesquisados e o que encontramos no decorrer das obras. Em geral, esses manuais falam sobre seus objetivos de praticar a língua em situações comunicativas cotidianas, mas percebemos que priorizam a língua padrão, ou o português das gramáticas normativas. Sabemos que o registro formal não é o que vigora nas interações cotidianas, nas conversas entre mãe e filho, no bate-papo entre amigos. Entendemos que, em certa medida, a visão de língua que permeia essas coleções tem resquícios de uma atitude purista em relação à língua. Além disso, observamos que algumas coleções, embora se apresentem como comunicativas, mantêm no formato dos seus exercícios uma herança behaviorista, como nos exercícios que envolvem repetição de estruturas.

Essas observações nos levam a pensar: qual é o português que precisamos ensinar aos nossos alunos de PLNM e praticar com eles? Ou melhor: quais são os registros que precisamos ensinar e praticar com eles? Em primeiro lugar, é necessário fazer um estudo sobre o perfil dos alunos, suas necessidades e interesses, o que nos dará um caminho a seguir. De qualquer modo, é sabido que os alunos precisam interagir socialmente e o ideal é que consigam usar um registro que estamos entendendo como informal, ou seja, o qual utilizamos em interações cotidianas, entre amigos, familiares etc. Por essa razão é preocupante que não tenham sido encontradas ocorrências do pronome tônico como objeto direto. Mesmo as coleções que contêm esses pronomes o fazem em número muito reduzido. Um estudo realizado por Othero et al. (2018) contabilizou a ocorrência de 36% de pronomes tônicos como objeto direto em um *corpus* do gênero história em quadrinhos, escrito com registro informal. A pesquisa levantou também a ocorrência de 39% de objetos nulos e 25% de pronomes clíticos ou átonos. O resultado desse estudo revela usos que diferem substancialmente daqueles mostrados na TABELA 21 realizada com LDs.

No entanto, sabemos também que se os alunos de PLNM precisarem escrever, ler, se relacionar em ambiente profissional ou educacional, vão necessitar do acesso ao registro formal, o qual é corrente na escrita, nos meios de comunicação, nas escolas ou universidades e no âmbito profissional. Portanto, temos dois registros a serem trabalhados, ou minimamente dois registros. Destacamos que os LDs pesquisados dedicam-se a praticar o registro formal, com algumas menções ao modo informal, que é predominante na fala. Observamos, em alguns desses livros, diálogos que podemos considerar artificiais, pois são representações de situações informais elaboradas com uma linguagem muito formal. Vale ressaltar que o mercado editorial privilegia determinados formatos de LDs e que os autores precisam seguir essas orientações caso queiram ver seus livros publicados. Poderíamos afirmar que o mesmo se aplica a materiais de PLNM. Entendemos que na grafia de textos escritos e nos enunciados de atividades ou exercícios é esperado que as regras da língua padrão sejam seguidas, mas não apresentar explicações, orientações ou atividades que provoquem a percepção de diferentes registros e reflexões sobre a gramática do PB em relação aos pronomes é uma limitação que reflete o não entendimento do que a área de ensino-aprendizagem de PLNM precisa, bem como é uma visão restrita sobre a nossa língua e as necessidades de aprendizagem dos alunos.

2.4 ANÁLISE DAS OCORRÊNCIAS DE INTERESSE EM GRAMÁTICAS

A análise das ocorrências de interesse nas gramáticas selecionadas seguirá um roteiro de pesquisa diferente daquele realizado com os LDs. Como nosso interesse é recuperar o percurso supostamente realizado pelos professores de PLNM em relação às gramáticas no momento em que surgem suas dúvidas, observaremos como algumas gramáticas explicam o uso dos pronomes pessoais e, em especial, os pronomes de terceira pessoa como objeto direto. Observamos nos LDs analisados na seção anterior que todos fornecem um quadro com o resumo dos pronomes pessoais, o qual, em alguns casos, é a principal fonte de informação sobre esses pronomes. Pela importância dada a quadros desse tipo nesses LDs, daremos destaque na pesquisa com gramáticas ao modo como tais quadros apresentam os pronomes pessoais no PB.

Para iniciar a pesquisa, vamos partir do sumário, no qual selecionamos os capítulos a serem analisados; com isso, pensamos seguir um caminho normalmente feito pelos professores ao procurar informações em gramáticas. Na sequência, faremos comentários sobre o que consta em cada capítulo, seção ou subseção selecionadas e analisaremos o conteúdo, sempre levando em conta a sua relevância ou não em relação à formação de professores e ao ensino de PLNM. Conforme já comentado nas considerações iniciais deste capítulo, vamos nos pautar por duas perguntas: a gramática traz explicações sobre a realização átona e tônica dos pronomes de terceira pessoa como objeto direto e também sobre a realização pronominal nula? Como as explicações fornecidas contribuem para a formação de professores de PLNM?

A disposição das gramáticas analisadas seguirá a sequência de publicação das obras, com exceção da última gramática que, embora seja uma publicação anterior ao penúltimo livro, trata-se da única publicação especificamente voltada ao ensino-aprendizagem de PLNM, razão pela qual fechará a seção.

2.4.1 Análise das ocorrências de interesse na *Nova gramática do português contemporâneo* (CUNHA; CINTRA, 2008)

A primeira gramática a fazer parte da análise é a *Nova gramática do português contemporâneo*, de autoria de Celso Cunha e Luís F. Lindley Cintra. Utilizamos o livro publicado em 2008 pela editora Lexikon, do Rio de Janeiro. No prefácio, os autores dizem se tratar “de uma tentativa de descrição do português atual na sua forma culta” (CUNHA; CINTRA, 2008, p. xxiv), e que não se descuidaram de apresentar fatos da língua coloquial. Além disso, os autores dizem

ter elaborado uma gramática que servisse “de guia orientador de uma expressão oral e, sobretudo, escrita que [...] se pudesse considerar ‘correta’, de acordo com o conceito de ‘correção’” (CUNHA; CINTRA, 2008, p. xxiii). O conceito de “correção” adotado é explicado em uma subseção do capítulo 1 chamada de “A noção de correto”. Nela, há grande preocupação em observar o que é correto e o que não é correto numa língua, assim como determinar na língua o que “é de emprego obrigatório, o que é facultativo, o que é tolerável, o que é grosseiro e o que é inadmissível” (CUNHA; CINTRA, 2008, p. 8). De acordo com essas breves colocações, podemos deduzir que estamos diante de uma gramática que visa às normas do “bem falar” e do “bem escrever” da língua. Gramáticas com essa característica são chamadas de gramáticas tradicionais, prescritivas ou normativas.

O sumário indica que os pronomes serão descritos no capítulo 11, que compreende as páginas de 289 a 381. Os itens explorados nesse capítulo são: pronomes substantivos e pronomes adjetivos; pronomes pessoais; emprego dos pronomes retos; pronomes de tratamento; emprego dos pronomes oblíquos; pronomes possessivos; pronomes demonstrativos; pronomes relativos; pronomes interrogativos e pronomes indefinidos. Os cinco primeiros itens tratam do nosso objeto de estudo, desse modo, vamos restringir nossos comentários a eles.

Inicialmente, o capítulo 11 diferencia os pronomes substantivos dos adjetivos por meio de uma explicação que contribui para entender a função dos pronomes e também a perspectiva adotada pela gramática. Na sequência, são descritos os pronomes pessoais, que são caracterizados por expressarem as três pessoas gramaticais que eles denotam no singular e no plural. Quanto à função dos pronomes pessoais, a gramática em questão apresenta-os como sendo retos e oblíquos. As formas retas são as que funcionam como sujeito da oração e as formas oblíquas são empregadas em geral como objeto (direto ou indireto). Reproduzimos o QUADRO 3 a seguir com pronomes pessoais retos e oblíquos de acordo com Cunha e Cintra (2008, p. 291).

QUADRO 3 – PRONOMES PESSOAIS RETOS E OBLÍQUOS

		Pronomes pessoais retos	Pronomes pessoais oblíquos não reflexivos	
			Átonos	Tônicos
Singular	1. ^a pessoa	eu	me	mim, comigo
	2. ^a pessoa	tu	te	ti, contigo
	3. ^a pessoa	ele, ela	o, a, lhe	ele, ela
Plural	1. ^a pessoa	nós	nos	nós, conosco
	2. ^a pessoa	vós	vos	vós, convosco
	3. ^a pessoa	eles, elas	os, as, lhes	eles, elas

FONTE: CUNHA; CINTRA (2008, p. 291).

É visível a semelhança entre esse quadro e aqueles presentes nos LDs de PLNM analisados na seção anterior, o que nos dá indícios de que esses LDs têm por base o construto teórico das gramáticas normativas, pelo menos no que se refere à apresentação de tópicos gramaticais.

Em seguida, os autores explicam as formas **o**, **lo**, **no** de acordo com a sua posição na frase. Nessa subseção, eles incluem uma explicação histórica sobre as formas antigas dos pronomes oblíquos como objeto direto. Na sequência, são abordados os pronomes reflexivos e recíprocos. Depois, há uma explanação sobre o emprego dos pronomes retos e um detalhamento dos pronomes sujeito, incluindo sua omissão, extensão de emprego, realce e precedência. A subseção seguinte nos chama a atenção de modo especial porque tem como título “Equívocos e incorreções” e descreve situações de uso dos pronomes retos que são consideradas inadequadas pelos autores, como: pronome reto usado em situações ambíguas; uso dos pronomes **ele/ela** para retomar expressões nominais com sentido indeterminado; e finalmente, uso dos pronomes **ele/ela** para retomar expressões nominais como objeto direto – por exemplo, “Vi ele” e “Encontrei ela” –, que deve ser evitado.

Gostaríamos de chamar a atenção para este último caso porque justamente faz parte das ocorrências de interesse desta tese. Cunha e Cintra (2008, p. 302) fornecem as seguintes informações:

Na fala vulgar e familiar do Brasil é muito frequente o uso do pronome **ele(s)**, **ela(s)** como objeto direto em frases do tipo:
Vi **ele**. Encontrei **ela**.
Embora esta construção tenha raízes antigas no idioma, pois se documenta em escritores portugueses dos séculos XIII e XIV, deve ser hoje evitada. (CUNHA; CINTRA, 2008, p. 302).

Em duas notas de rodapé, os autores indicam fontes para “fala vulgar e familiar do Brasil”, nas quais citam Câmara Júnior (1957²⁸, p. 39-46). Ainda, como referência para “escritores portugueses dos séculos XIII e XIV” e o emprego do pronome **ele(s)**, **ela(s)** como objeto direto em português arcaico, citam Sousa da Silveira (1972), entre outros.

Por fim, os autores destacam alguns usos legítimos dos pronomes **ele/ela** com função de objeto, como quando antecedem a preposição **a** e as palavras **todo** e **só**: “Nem se eu **as** compreendo **a elas**” (PESSOA, 1960²⁹, p. 160) e “Conheço bem **todos eles**” (SALLES, 1965³⁰, p. 150).

²⁸ CAMARA JR., J. M. Ele comme un accusatif dans le portugais du Brésil. In: CATALÁN, D. (Ed.). **Miscelânea homenagem a Andre Martinet, I**; estruturalismo e historia. Canarias: Ed. Universidad de La Laguna, 1957. Col. Biblioteca Filológica. p. 39-46.

²⁹ PESSOA, F. **Obra Poética**. Organização, introdução e notas de Maria Aliete Dores Galhoz. Rio de Janeiro, Aguilar, 1960.

Essa subseção do livro é concluída com uma explicação sobre a contração das preposições **de** e **em** com o pronome reto da terceira pessoa. Porém, é destacado que não há a contração quando o pronome é sujeito.

Conforme o trecho extraído da *Nova gramática do português contemporâneo*, reproduzido anteriormente, conclui-se que o uso do pronome sujeito **ele(s)**, **ela(s)** como objeto direto deve ser evitado, sendo essa terminologia a utilizada pelos autores no texto. Essa prescrição parece ser seguida pelos LDs analisados na seção anterior, pois esses manuais evitam ao máximo o uso dos pronomes **ele(s)**, **ela(s)** como objeto direto.

O capítulo 11 segue descrevendo os pronomes de tratamento. São citados como exemplos os pronomes **você**, **o senhor**, **Vossa Excelência**. Nas páginas 305 e 306, há uma explicação sobre os pronomes de tratamento de 2.^a pessoa, **tu** e **você**. Os autores fazem um comentário muito acessível sobre o uso desses pronomes em Portugal e no Brasil. Logo após, há informações detalhadas do uso dos pronomes de tratamento, em especial, **o senhor**.

A última subseção que vamos comentar é “Emprego dos pronomes oblíquos”. São destinados a esse tópico 23 páginas, e as formas tônicas e átonas são abordadas separadamente. Ainda, há uma última parte voltada à “Colocação dos pronomes átonos no Brasil”. A explicação sobre o emprego das formas tônicas é orientada pelas funções que esses pronomes desempenham, a depender das preposições que os acompanham, como **função de complemento nominal**, **objeto indireto**, **objeto direto**, **agente da passiva** e **adjunto adverbial**. São fornecidas também informações sobre o emprego enfático dos pronomes tônicos precedidos de preposição.

Um sistema paralelo de descrição é usado também para os pronomes átonos; além do emprego enfático, o pronome átono apresenta usos que o pronomeônico não tem, como o pronome de interesse e o pronome átono com valor possessivo. Os autores discorrem também sobre valores e empregos do pronome **se**, combinações e contrações dos pronomes átonos e colocação dos pronomes átonos. Na subseção “Combinação e contração dos pronomes átonos”, chama-nos a atenção um quadro com a combinação entre os pronomes de objeto direto e indireto, por exemplo: **mo** = **me** + **o**; **to** = **te** + **o**; **lho** = **lhe** + **o**; **no-lo** = **nos** + **[l]o**; **vo-lo** = **vos** + **[l]o**; **lho** = **lhes** + **o**. No entanto, os autores observam que no Brasil essas combinações quase não são usadas e, principalmente da língua corrente, estão completamente banidas.

³⁰ SALLES, H. Dados biográficos do finado Marcelino: romance. **O Cruzeiro**, Rio de Janeiro, 1965.

A subseção seguinte trata da colocação dos pronomes. Os autores inicialmente dão exemplos da colocação dos pronomes átonos em ênclise, próclise e mesóclise em relação ao verbo. Eles dizem ser a ênclise a posição lógica ou normal, mas consideram que há “divergências de normas entre as variantes europeia e americana da língua” (CUNHA; CINTRA, 2008, p. 323).

A última subseção desse tópico traz comentários sobre a colocação dos pronomes átonos no Brasil. Novamente há a comparação do PB com o português medieval e clássico: “a colocação dos pronomes átonos no Brasil, principalmente no colóquio normal, difere da atual colocação portuguesa e encontra, em alguns casos, similar na língua medieval e clássica.” (CUNHA; CINTRA, 2008, p. 330). Os autores consideram como características do PB, e também do português falado nas repúblicas africanas, a possibilidade de iniciar frases com os pronomes átonos, especialmente com o **me** e, também, a preferência pela próclise. Ao final dessa subseção, os autores justificam a próclise ao verbo principal no PB partindo da frase na variante portuguesa: “Ele vem-me ver”. Segundo eles, no Brasil, o “fator lógico deslocou o pronome **me** do verbo **vem** para adjudicá-lo ao verbo **ver**” (CUNHA; CINTRA, 2008, p. 332, grifos dos autores), pois o pronome é regido pelo verbo **ver**. Essa mudança trouxe consequências para outros contextos, como a próclise ao particípio (como em “aqueles haviam se-corrompido”) e a possibilidade de colocar os pronomes depois dos futuros, como em “poderá se-reduzir” e “poderia se reduzir”.

Para finalizar, vamos concluir essa parte respondendo às perguntas norteadoras apresentadas no início deste capítulo.

- a) **A gramática traz explicações sobre a realização átona e tônica dos pronomes de terceira pessoa como objeto direto e também sobre a realização pronominal nula?** O capítulo 11, que trata de pronomes, não traz informações sobre a realização pronominal nula, especificamente sobre o objeto nulo. Porém, são abordadas as ocorrências dos pronomes átonos (pronomes oblíquos átonos) e também os pronomes tônicos como objeto direto. No entanto, esses últimos pronomes foram citados em uma subseção chamada de “Equívocos e incorreções”. Entretanto, a ocorrência dos pronomes átonos como objeto foi largamente explorada e citada como a opção adequada ou correta.
- b) **Como as explicações fornecidas contribuem para a formação de professores de PLN?** As explicações fornecidas contribuem para o estudo do uso dos pronomes átonos como objeto direto conforme a língua padrão ou o registro formal. Em se

tratando das explicações sobre o uso dos pronomes tônicos como objeto direto, a gramática em questão não contribui para a formação de professores de PLNM, pois entende que há apenas um único padrão de língua que deve ser seguido como referência. As explicações dessa gramática estão preferencialmente voltadas à descrição do uso dos pronomes na variante portuguesa. Pelo destaque que é dado a essa língua, percebe-se a sua valorização em confronto com a variante brasileira, que geralmente é descrita depois da portuguesa. Como os exemplos citados pelos autores são em sua maioria retirados de obras literárias portuguesas e brasileiras, não favorecem o entendimento da ocorrência dos dados de interesse em diferentes registros da língua portuguesa e em especial do PB.

2.4.2 Análise das ocorrências de interesse na *Gramática descritiva do português brasileiro* (PERINI, 2016)

A segunda gramática a fazer parte da análise é a *Gramática descritiva do português brasileiro*, de autoria de Mário A. Perini, publicada em 2016 pela editora Vozes, do Rio de Janeiro. No prefácio, o autor afirma se tratar de uma publicação que tem por base um dos seus trabalhos anteriores, a *Gramática do português brasileiro*, de 2010, porém ampliada, revisada e atualizada. O público-alvo da *Gramática descritiva do português brasileiro* é o falante nativo do português, por essa razão ele acredita que “não faz muito sentido ficar dando informação a quem já sabe”. Em contraste com essa gramática e com seu público-alvo, o autor cita uma de suas gramáticas anteriores publicada nos Estados Unidos que se destina a estudantes estrangeiros, a *Modern Portuguese: A reference grammar*, de 2002. Perini destaca que nessa publicação o foco dado às explicações é diferente, pois é necessário esclarecer muitos fatos que, para um nativo, são elementares. Essa comparação nos leva a concluir que há particularidades entre esses dois públicos e que o tratamento a ser dado às gramáticas destinadas a eles deve também levar em conta tais diferenças.

Embora a Gramática *Modern Portuguese* explore a língua considerando o viés de língua estrangeira, não a incluímos neste estudo por ser uma publicação internacional, o que dificulta o acesso ao livro tanto para esta pesquisa quanto para os professores de PLNM que atuam no Brasil. De qualquer modo, consideramos ser de grande valia análises do conteúdo dessa gramática, assim como da *Modern Brazilian Portuguese Grammar*, de John Whitlam (2017).

Outra razão pela qual não incluímos essas duas publicações estrangeiras é porque se destinam especialmente a estudantes. Escolhemos para a análise de gramática com esse perfil o livro de Carvalho e Bagno (2015), uma publicação nacional, que será o último livro analisado.

No que se refere à *Gramática descritiva do português brasileiro*, no prefácio, destacamos que Perini a define como uma gramática do português falado e uma introdução ao estudo científico da língua. Essas duas definições estão no campo de interesse deste trabalho e pensamos que também devem estar nos estudos que constituem a formação de professores de PLNМ.

Na introdução, o autor inicialmente justifica o fato de as gramáticas não serem instrumentos de aquisição de língua escrita. Ele também discorre sobre o que ele chama de dualidade de variedades usadas no Brasil: o português falado, ou seja, o português brasileiro – PB, e o português padrão, a língua que usamos para escrever. De qualquer modo, o autor considera que as duas variedades são importantes na nossa sociedade, entretanto, afirma que o PB tem sua relevância, pois é a língua falada pela totalidade dos brasileiros enquanto que o português padrão só é dominado por uma parte da população. É justamente essa a língua a ser descrita e analisada na gramática de Perini (2016): a língua falada ou o PB; perspectiva a qual ele justifica com a afirmação de que “já passou da hora de abrir os olhos para a nossa realidade linguística” (PERINI, 2016, p. 31). Entretanto, o autor faz um recorte do que será explorado nessa gramática, que é a fala cuidada de pessoas mais escolarizadas e a variedade do PB falada na região Sudeste do país. Vale destacar que, mesmo sendo aquele o seu foco de interesse, o autor está considerando o contexto falado informal.

No capítulo preliminar da gramática, Perini (2016) pontua que o linguista é o cientista da linguagem e precisa “observar a língua como ela é e não como algumas pessoas acham que ela **deveria** ser.” (PERINI, 2016, p. 34, grifo do autor). Se o cientista identifica sentenças como “se você ver ela, fala com ela pra me telefonar” (PERINI, 2016, p. 34), é necessário que ele a reconheça como legítima na língua. Esse exemplo contém o uso de pronomes tônicos como objeto, tema que interessa a esta tese, de modo que o autor instiga os pesquisadores a identificarem e a legitimarem usos frequentes da língua falada e do PB. A perspectiva adotada por Perini (2016) nos parece ser muito adequada para a formação de professores de PLNМ, sobretudo porque valoriza e incentiva o estudo de diferentes registros do PB.

Ao analisar o sumário da *Gramática descritiva do português brasileiro*, encontramos um capítulo destinado aos pronomes (capítulo 11) e vamos estudá-lo detalhadamente. Gostaríamos

de destacar também o conteúdo do capítulo 2 (“Para que estudar gramática?”) como sendo de grande valia para a formação de professores; contudo, este não será comentado nesta análise por razões já detalhadas anteriormente.

O capítulo 11 contém três seções e quatro subseções. Na primeira seção, o autor discorre sobre o que são os pronomes pessoais e, de modo bastante didático, explica a diferenciação entre os pronomes retos (sujeito) e os pronomes objeto (oblíquo), sendo estes uma variação das formas retas. Assim, por exemplo, o pronome reto **eu** tem a sua forma oblíqua **me**. A exceção se dá com o pronome **você** e o pronome reflexivo **se**.

Esses dois pronomes são especialmente complexos de se explicar. Logo no início do capítulo, notamos que o autor destaca o fato de os pronomes pessoais serem palavras morfologicamente peculiares, pois se diferenciam segundo a sua função sintática. Ele também comenta que alguns pronomes, como **vocês**, “são formas alternantes, mas são tradicionalmente analisados como pronomes pessoais” (PERINI, 2016, p. 153). Quanto à definição de pronomes pessoais, o autor argumenta que isso ainda precisa ser desenvolvido, o que afirma ser uma tarefa para pesquisas futuras. Outro exemplo da dificuldade de definir se são ou não pronomes pessoais são termos como **Vossa Excelência**, **o senhor**, **a senhora**, **a gente**. Para o autor, esses itens seriam pronomes pessoais porque “se referem ao interlocutor, mas gramaticalmente não diferem dos outros SNs [Sintagmas Nominais].” (PERINI, 2016, p. 153).

Além dessas informações, consta também na primeira seção do capítulo 11 que o pronome **vós** não ocorre no PB e que apenas aparece no contexto religioso, porém, com algumas incorreções, conforme explica uma nota de rodapé.

O exposto no início do capítulo dá indícios de que descrever os pronomes pessoais no PB é um propósito árduo. Duas questões se colocam como “especiais”, a definição do que pode ser considerado pronome pessoal e o fato de alguns pronomes estarem em desuso no PB. Diante das colocações feitas até o momento, parece ser um desafio identificar e descrever o paradigma dos pronomes pessoais.

Na seção 11.2 (“Objetos pronominais”), o autor se dedica a descrever os pronomes oblíquos, os quais define como um “bicho-papão” tradicional da gramática do português. Apesar disso, ele pontua que a posição desses pronomes na oração – assunto que será detalhado no capítulo 11.3 – é bastante simples. Ele categoriza os pronomes oblíquos como formas alternantes

dos pronomes retos (**eu**, **você** e **nós**) e menciona que o pronome reflexivo **se** não tem forma reta, apenas a forma reflexiva.

O Quadro 4 a seguir resume quais são os pronomes pessoais do PB de acordo com a Gramática de Perini (2016).

QUADRO 4 – PRONOMES PESSOAIS RETOS E OBLÍQUOS

Forma reta	Forma oblíqua
<i>Eu</i>	<i>me, mim, -migo</i>
<i>Você, (tu)</i>	<i>te, (-tigo), (ti), (lhe)</i>
<i>Ele, ela</i>	---
<i>Nós</i>	<i>nos, -nosco</i>
<i>Vocês</i>	---
<i>Eles, elas</i>	---
[reflexivo]	<i>se</i>

FONTE: PERINI (2016, p. 154).

As formas que estão entre parênteses identificam pronomes que têm uso corrente em apenas algumas partes do país, portanto, têm uso restrito, conforme explica o autor. Os pronomes **ele/ela**, **você**, **eles/elas**, que não têm equivalente oblíquo, são usados em ambas as funções sem alteração da forma, conforme os seguintes exemplos: “Eu encontrei **ela** no cinema; Vou convidar **vocês** para o meu aniversário.” (PERINI, 2016, p. 155). Quanto aos pronomes oblíquos **o**, **a**, **os**, **as**, **lo**, **la**, **los**, **las**, é atribuído a eles um uso muito restrito em PB, presente apenas em algumas frases feitas, como “Muito prazer em conhecê-la.” (PERINI, 2016, p. 155). No entanto, o modo preferido para dizer essa frase em PB seria: “Muito prazer em **te** conhecer/conhecer **você**” (PERINI, 2016, p. 155). O pronome **você** pode ter a forma oblíqua **te** e também pode ser usado em concorrência com a forma reta; os exemplos fornecidos pelo autor são “eu te amo” e “eu amo você” (PERINI, 2016, p. 156). Segundo essa gramática, os outros pronomes assumem uma forma oblíqua em certas situações, como antes de algumas preposições. Por exemplo: “O seu Paulo trabalha **conosco**”; “Lava essa xícara para **mim**” (PERINI, 2016, p. 157), entre outros. As explicações que seguem nessa seção direcionam-se aos pronomes **me**, **te**, **lhe**, **nos** e **se**.

Na seção seguinte (11.3), o autor discorre sobre a posição dos pronomes oblíquos na oração. Inicialmente, ele explica qual é o lugar normal do objeto, isto é, depois do verbo; um dos exemplos fornecidos é: “Fernando ajudou **a mulher**.” (PERINI, 2016, p. 159). No entanto, quando o objeto for um pronome oblíquo, esses pronomes aparecem antes do verbo principal quando não são precedidos de preposição, como em: “**Me** empresta esse livro, por favor?”; “Ele **nos** levou até o aeroporto.” (PERINI, 2016, p. 159).

Nas sentenças em que há um verbo auxiliar, o pronome oblíquo se posiciona depois dele, como em “Meu filho tem **se** sentido mal” ou “Papai vai **nos** levar no aeroporto.” (PERINI, 2016, p. 159).

Nos casos em que os pronomes oblíquos forem precedidos de preposição, eles se posicionam do mesmo modo que os objetos nominais, ou seja, depois do verbo principal. Portanto, não é necessário formular uma regra especial para esses casos.

Por conseguinte, são feitas explicações sobre os pronomes **eu** e **tu** que podem apresentar uma forma especial quando ocorrerem depois de preposição.

Perini termina a subseção 11.3.3 com um breve resumo do conteúdo exposto na seção, no qual pontua que a posição dos pronomes oblíquos é especial somente no caso do **me**, **te**, **lhe**, **nos** e **se**, que no PB se posicionam antes do verbo principal. Ele também menciona que alguns pronomes tem somente uma forma para todas as funções, como é o caso do pronome de terceira pessoa **ele/ela**. Na sequência, o texto dessa subseção aborda usos e a posição do pronome **você**.

O capítulo termina com observações em relação ao uso dos pronomes **tu**, **lhe** e **vós**. Segundo o autor, o pronome **tu** não é usado na região Sudeste do Brasil, mas é de uso corrente na região Sul e em partes do Nordeste. Quanto ao pronome **lhe**, somente é usado em algumas regiões do Brasil e geralmente como equivalente a **te**. Sobre o pronome **vós**, o autor repete o que já tinha mencionado antes, ou seja, que é totalmente desusado no Brasil, inclusive na língua escrita.

Além das explicações do capítulo 11, encontramos mais informações referentes aos pronomes no capítulo 22, intitulado “Anáfora”, e mais especificamente sobre o processo pronominalização, ou seja, “o uso de um pronome que se refere a um antecedente explícito na frase” (PERINI, 2016, p. 174). Esse processo implica retomar um item semântico que está presente na frase. O autor contrasta essa explicação com a ocorrência de elipse, descrita por ele como “a omissão pura e simples de um elemento que não obstante é incluído na interpretação semântica” (PERINI, 2016, p. 174).

Para finalizar, vamos concluir a análise respondendo às perguntas norteadoras apresentadas no início deste capítulo.

- a) **A gramática traz explicações sobre a realização átona e tônica dos pronomes de terceira pessoa como objeto direto e também sobre a realização pronominal nula?**

O capítulo 11, o qual trata de pronomes oblíquos, traz informações sobre o uso dos

pronomes tônicos como objeto direto e apenas menciona os pronomes átonos (**o, a, os, as**). O modo de explicar esses itens é bastante objetivo; o autor é muito pragmático e se concentra naquilo que entende ser usado no PB. Suas explicações são bastante didáticas e favorecem o entendimento e a valorização das inovações presentes no PB quanto ao uso dos pronomes retos em função de objeto. Quanto ao objeto nulo, encontramos na página 142 explicações sobre a omissão de complementos. O autor diz que

O fenômeno da omissão de complementos, com atribuição do papel temático correspondente a uma entidade esquemática, ainda precisa ser pesquisado. Uma hipótese é que qualquer verbo admite essa omissão, desde que as circunstâncias de compreensão sejam adequadas. Assim, é fácil omitir a representação sintática do Paciente com **comer, ler, escrever**, etc., mas não com **fazer**, porque o significado deste último verbo é tão geral que a frase ficaria excessivamente vaga:
Ele quase nunca lê / como / escreve.
?? Ele quase nunca faz. (PERINI, 2010, p. 142, grifos do autor)

Essa citação, assim como algumas explicações do capítulo 22 (“Anáfora”) trazem informações que estão relacionadas ao objeto nulo, porém, sem usar esse termo. Observamos também que ao longo dessa gramática o autor considera a necessidade de estudos futuros sobre determinados itens linguísticos. Isso pode indicar que há muito ainda a ser pesquisado sobre o PB.

- b) **Como as explicações fornecidas contribuem para a formação de professores de PLNM?** As explicações contribuem para o entendimento do paradigma inovador do PB, porém não mencionam as realizações nulas no capítulo que trata dos pronomes. Além disso, não contém nessa gramática explicações sobre os pronomes átonos de terceira pessoa como objeto direto. As explicações do capítulo 11 (“Pronomes”) estão concentradas no uso dos pronomes objeto de acordo com o que vemos no registro informal do PB, que ocorre preferencialmente na oralidade e na escrita informal. Como essa gramática já tem no título “português brasileiro”, ela se concentra nas inovações da gramática dessa língua, pois esse é o seu propósito. Porém, não trazer explicações mais detalhadas sobre o uso formal dos pronomes complemento traz para os professores de PLNM uma limitação do entendimento dos paradigmas pronominais. O curioso é que, comparando-a com a primeira gramática analisada, de autoria de Cunha e Cintra, a gramática de Perini (2016) mostra os pronomes de terceira pessoa de modo muito distinto. De qualquer forma, para os professores de PLNM as explicações de

Perini são muito proveitosas, pois rompem com um padrão conservador que mostra em destaque o português na variedade portuguesa.

2.4.3 Análise das ocorrências de interesse na *Nova gramática do português brasileiro*

(CASTILHO, 2010)

A terceira gramática a fazer parte deste estudo é a *Nova gramática do português brasileiro*, de autoria de Ataliba T. de Castilho, publicada em 2010 pela Editora Contexto, de São Paulo. A escolha dessa gramática se deu sobretudo por ser de linha teórica funcionalista, portanto, baseada em uma perspectiva diferente das que já foram analisadas, e também por ser um livro bastante conhecido entre os professores de PLNM. Trata-se muito mais do que uma gramática; nesse compêndio, encontramos conteúdo sobre teoria gramatical, história do PB, variação linguística, políticas linguísticas, a conversação e o texto, além do estudo detalhado dos sintagmas do PB. É um volume de quase 800 páginas que não serve como um livro de consulta rápida, pois é necessário minimamente compreender seu modo de organização. Na introdução da obra, o autor diz não ser “uma gramática-lista, cheia de classificações, em que não se vê a língua, mas uma gramática” (CASTILHO, 2010, p. 31). O autor afirma também que procura olhar o que se esconde por trás das classificações e, com isso, identificar os processos criativos do PB.

Analisando o sumário, escolhemos algumas seções e subseções para tecer comentários: “1. Ensino do português brasileiro como língua estrangeira”; “2. O registro: PB formal e PB informal”; “3. Classes de preenchimento do objeto direto”; “4. Sintagmas nominais nucleados por pronomes pessoais”.

O primeiro item foi selecionado porque raramente uma gramática do PB dedica uma subseção para fazer comentários sobre o ensino do português como língua estrangeira. O conteúdo apresentado traz observações variadas, como a importância da educação bilíngue; a criação do Mercosul e o crescimento do interesse pelo ensino de Português e Espanhol, a criação da Associação das Universidades do Grupo de Montevidéu (AUGM), a carência de cursos e de pesquisas para a formação de professores, elaboração de materiais didáticos e de dicionários bilíngues. São destacados alguns esforços feitos por universidades brasileiras no âmbito do ensino do PLNM. Contudo, vemos nessa seção mais um apanhado de informações de cunho político/histórico do que propriamente reflexões sobre o ensino do português como língua estrangeira.

O segundo item, no qual Castilho trata dos registros formal e informal, foi selecionado porque é um assunto bastante citado nesta tese. O autor os explica de forma bastante didática com base em dois exemplos de textos, um bilhete para a namorada e uma carta para o patrão, sendo o primeiro no registro informal e o segundo no registro formal. Esses registros são definidos como “coloquial” e “refletido”: no “coloquial”, falamos inteiramente “à vontade”, como em situações de interação com a família e os amigos; no “refletido”, escolhemos as palavras e refletimos sobre a impressão que desejamos causar quando falamos com pessoas desconhecidas (CASTILHO, 2010). Esses registros fazem parte de um tipo específico de variação, a variação individual, que está relacionada aos diferentes graus de intimidade que caracterizam o espaço social interindividual. Além desses parâmetros, o autor cita também a idade e o sexo.

Em “Classes de preenchimento do objeto direto (Objeto direto e categoria vazia)”, o terceiro item a ser comentado, o autor inicialmente cita uma pesquisa realizada por Tarallo (1983)³¹ que mostra “uma continuada queda no preenchimento do objeto direto” (CASTILHO, 2010, p. 301). Na sequência, o autor descreve outros estudos sobre o tema, como o de Duarte (1989)³², realizado com informantes em São Paulo de três camadas socioculturais, envolvendo pessoas de diferentes níveis de escolaridade e três faixas etárias. Esse estudo, segundo Castilho (2010, p. 302-303), aponta para as seguintes conclusões.

- (i) Os clíticos não aparecem entre os falantes jovens, e só começam a ser utilizados à medida que eles progredem em sua formação escolar. [...]
- (ii) Por outro lado, a idade e a formação escolar não têm a menor importância na emergência da categoria vazia, o que mostra que a elipse do objeto direto está bem estabelecida na estrutura dessa variedade do PB.
- (iii) Nas situações formais, evita-se o pronome lexical e cresce a utilização dos sintagmas nominais, mas de qualquer forma o clítico não é utilizado. Isso pode mostrar que essa classe bate em retirada, mas ainda resiste na língua escrita.

A próxima pesquisa a ser citada é a de Cyrino (1997)³³, que confirma as observações de Tarallo (1983). De acordo com Castilho (2010, p. 303), Cyrino mostra que a partir da segunda metade do século XIX “[...] começam a aparecer os primeiros pronomes lexicais **ele** como objeto direto, numa frequência de 8,6% se comparados com os clíticos.”

³¹ TARALLO, F. *Relativization strategies in Brazilian Portuguese*. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade da Pensilvânia, Filadélfia, 1983.

³² DUARTE, M. E. L. Clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no português brasileiro. In: TARALLO, F. (Org.). *Fotografias sociolinguísticas*. Campinas: Pontes; Editora da Unicamp, 1989. p. 19-34.

³³ CYRINO, S. M. L. *O objeto nulo no português do Brasil: um estudo sintático-diacrônico*. Londrina: Editora da UEL, 1997.

O autor finaliza a subseção inferindo, com base nos estudos citados, que vários fenômenos de mudança relacionados ao objeto direto “teriam ocorrido simultaneamente, na segunda metade do século XIX: (i) aparecimento da construção com objeto direto nulo, (ii) aparecimento da construção com objeto direto **ele**, (iii) mudança na direção de cliticização, e (iv) desaparecimento de **o**. [...]” (CASTILHO, 2010, p. 303-304, grifos do autor).

O quarto item que nos concerne aqui é “Sintagmas nominais nucleados por pronomes pessoais”, que vai apresentar, além de um quadro dos pronomes pessoais no PB, as seguintes subseções: “Reorganização do quadro dos pronomes pessoais: alteração, criação, substituição e perda”; “Perdas e ganhos no quadro dos reflexivos incluindo discussão sobre a perda do traço de reflexividade”; “Transformação progressiva dos pronomes pessoais em morfemas prefixais de pessoa”; e “Colocação dos clíticos no PB”. Interessam para a esta pesquisa as duas primeiras subseções e as duas últimas, de modo que não abordaremos as subseções que tratam do pronome reflexivo.

Na subseção “Sintagmas nominais nucleados por pronomes pessoais”, inicialmente há um resumo das características dos pronomes pessoais – assunto abordado detalhadamente na seção anterior (“Estatuto categorial dos pronomes”), que contém um histórico sobre os estudos dos pronomes e um estudo sobre as suas propriedades. O autor diz que os pronomes de primeira e segunda pessoa são dêiticos e os de terceira pessoa são anafóricos, observando que os dêiticos não flexionam em gênero e número, e os fóricos flexionam em gênero e número.

Na sequência, Castilho comenta que os pronomes pessoais são bastante suscetíveis a mudanças e que estudos recentes apontam para a reorganização desses pronomes principalmente na língua falada. O autor também chama a atenção para a centralidade dos pronomes nas línguas e argumenta que isso “explica por que a reorganização do quadro dos pronomes pessoais repercute nos demais pronomes, na morfologia verbal, na concordância verbal e na estrutura funcional da sentença.” (CASTILHO, 2010, p. 477). De acordo com essa linha de pensamento, estamos diante de um dos sistemas mais importantes das gramáticas das línguas.

Um novo quadro dos pronomes pessoais no PB é apresentado na página 477 (quadro 11.3), reproduzido no Quadro 5 a seguir.

QUADRO 5 – PRONOMES PESSOAIS DO PORTUGUÊS BRASILEIRO

PESSOA	PB FORMAL		PB INFORMAL	
	Sujeito	Complemento	Sujeito	Complemento
1. ^a pessoa sg.	eu	me, mim, comigo	eu, a gente	eu, me, mim, Prep + eu, mim
2. ^a pessoa sg.	tu, você, o senhor, a senhora	te, ti, contigo, Prep + o senhor, com a senhora	você/ocê/tu	você/ocê/cê, te, ti, Prep + você/ocê (= docê, cocê)
3. ^a pessoa sg.	ele, ela	o/a, lhe, se, si, consigo	ele/ei, ela	ele, ela, lhe, Prep + ele, ela
1. ^a pessoa pl.	nós	nos, conosco	a gente	a gente, Prep + a gente
2. ^a pessoa pl.	vós, os senhores, as senhoras	vos, convosco, Prep + os senhores, as senhoras	vocês/ocês/cês	vocês/ocês/cês, Prep + vocês/ocês
3. ^a pessoa pl.	eles, elas	os/as, lhes, se, si, consigo	eles/eis/elas	eles/eis, elas, Prep + eles/eis, elas

FONTE: CASTILHO (2010, p. 477).

Os quadros de apresentação dos pronomes pessoais na língua portuguesa, e em especial, no PB são um dos focos da pesquisa deste capítulo, e aqui podemos ver que temos um quadro bastante abrangente. Na primeira gramática analisada, encontramos um quadro com apenas os pronomes equivalentes ao registro formal do PB; na segunda gramática, com apenas os pronomes do registro informal do PB; nesta terceira, encontramos inclusive os pronomes da variante estigmatizada, ou seja, da fala de pessoas com baixa escolaridade ou mesmo de pessoas falantes de algumas variantes regionais.

Como bem podemos ver, temos nesse quadro um conjunto ampliado dos pronomes pessoais em PB, o que poderá acarretar algumas consequências: o professor de PLNМ, por exemplo, terá que identificar os registros ou os usos desses pronomes, então terá que considerar os contextos em que eles são usados para poder distingui-los, e, a partir daí, pensar em como usá-los em suas aulas e nos materiais didáticos. Até onde pudemos identificar na gramática em análise, não encontramos explicações que atribuam alguns dos pronomes da tabela ao que estamos chamando de fala estigmatizada.

Entendemos que o quadro dos pronomes pessoais apresentado por Castilho (2010) traz um enorme avanço quanto à descrição das várias possibilidades de ocorrências desses pronomes, porém sentimos falta de uma menção ao objeto nulo. Observando do aspecto do ensino para alunos de PLNМ, em níveis mais adiantados, como nos grupos intermediários ou avançados, mostrar um quadro amplo da ocorrência dos pronomes poderá contribuir para o aprofundamento do estudo da gramática da língua. Em níveis iniciantes de alunos de PLNМ, um quadro como

esse pode causar alguma confusão, justamente porque há muita informação. Olhando mais especificamente para a formação dos professores de PLNM, o quadro em questão certamente contribuirá para o entendimento das várias formas presentes no PB, porém os professores terão que conhecer os fatores que determinam essa variação toda.

Posteriormente, na subseção que estamos analisando, o autor tece observações quanto à impossibilidade do uso da forma contraída **cê** em posição de objeto ou complemento, “a não ser que preposicionadas [...] Assim, não ocorrem *ele procura **cê**, *eu procuro **ei**, *isto é pra **cê**, requerendo para isso a forma **ocê**: ele precisa **docê**, ele vai **cocê**, isto é **procê** (de, com, para + **ocê**)” (CASTILHO, 2010, p. 477).

Quanto às observações apontadas nesse trecho, há algumas informações que nos parecem equivocadas. Primeiro, observamos no Quadro 5 a presença das formas reduzidas **cê** e **cês** como possíveis na posição de complemento ou de objeto. Segundo, há uma confusão entre as formas **cê** e **ocê** que ao nosso entender deveriam ser analisadas separadamente.

Depois desse comentário, há um resumo de uma pesquisa realizada por Neves (2008)³⁴ com o *corpus* no *Projeto da norma urbana culta no Brasil* (Nurc) para mostrar a não ocorrência do pronome **vós** e a baixíssima ocorrência do pronome **tu**. O autor finaliza a subseção com observações quanto aos processos de reorganização do quadro dos pronomes identificado por ele, dos quais interessam particularmente a esta tese: criação, substituição e alteração de formas pronominais. Esses processos estão descritos na subseção subsequente do autor.

A subseção “Reorganização do quadro dos pronomes pessoais: alteração, criação, substituição e perda” é dividida em três partes, que são: 1. Primeira pessoa; 2. Segunda pessoa; 3. Terceira pessoa. Quanto à primeira parte, o texto afirma que “o pronome de primeira pessoa do plural **nós** tem sido substituído pelo sintagma nominal indefinido **a gente** [...]” (CASTILHO, 2010, p. 478, grifos do autor). Na segunda parte, encontramos explicações sobre a substituição de **tu** por **você**, incluindo descrições sobre a gramaticalização do pronome **você**.

Na terceira parte, são abordados os pronomes de terceira pessoa. Inicialmente o texto retoma a explicação sobre gramaticalização dos pronomes de terceira pessoa da forma demonstrativa, presente no latim, para a forma nominativa, agora no português. O autor explica

³⁴ NEVES, M. H. M. Os pronomes. In: ILARI, R.; NEVES, M. H. M. **Grámatca do português culto falado no Brasil**. Campinas: Editora da Unicamp, 2008. V. III: classes de palaras e construçães.

de modo descontraído o processo de desenvolvimento desses pronomes partindo do que era usado em Portugal até chegar nas formas que se usam no Brasil. Nesse processo, tínhamos **ele** e agora temos **ei**, nas palavras presentes do texto: “(i) a forma singular do pronome **ele** mudou para **ei**, e o plural **eles** mudou para **eis**, funcionando como sujeito” (CASTILHO, 2010, p. 479, grifos do autor). Esse fenômeno é chamado de redução fonológica e sua ocorrência pode ser explicada em decorrência do peso fonético dessa forma dissilábica. Sobre o desaparecimento progressivo do clítico **o**, Castilho (2010) concorda com Câmara Júnior (1957) que se trata de um fenômeno fonológico de aférese, e o uso do **ele** como objeto é visto como um ganho, pois já era nominativo e passa a ser também acusativo; além disso, o **lhe**, que era dativo, passa a ser também acusativo e muda para **li**. Embora a forma **li** seja assim mostrada em exemplos de uso em frases, não aparece no quadro dos pronomes pessoais citado aqui anteriormente.

O último item dessa subseção a ser apresentado é a “Colocação dos clíticos no PB”. De início, o texto cita a constatação de que os pronomes **me**, **te**, **se**, **o**, **lhe** se posicionam antes ou depois do verbo no português europeu e predominantemente antes do verbo no PB. Essa afirmação, segundo o autor, está baseada em estudos realizados por Pagotto (1992, 1993), Martins (1994)³⁵, Schei (2000)³⁶ e Galves (2001)³⁷. O autor comenta que, “ao longo da história do português, observou-se certa mobilidade de colocação dos clíticos, inicialmente com predominância da ênclise, até o século XIV, começando então o domínio da próclise até o século XVI” (CASTILHO, 2010, p. 485). Castilho (2010) também compara os estudos diacrônicos de Salvi (1990)³⁸ e Martins (1994) sobre a colocação dos clíticos no PB. Comparando os resultados desses autores, ele relata que a “próclise brasileira” teria suas raízes no PE do século XV, que foi quando começaram a chegar os primeiros colonizadores portugueses ao Brasil. Com base no estudo de Pagotto (1992), a inferência feita pelo autor é de que, a partir do século XX, estaria ocorrendo uma inclinação à ênclise. No capítulo 4, vamos descrever com mais detalhes esse estudo de Pagotto.

³⁵ MARTINS, A. M. **Clíticos na história do português**. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 1994.

³⁶ SCHEI, A. **A colocação pronominal na língua literária contemporânea do português brasileiro**. Stockholm: Stockholms Universitet/Institutionen for spanska och portugisiska, 2000.

³⁷ GALVES, C. **Ensaio sobre a gramática do português**. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

³⁸ SALVI, G. La sopravvivenza della legge di Wackernagel nei dialetti occidentali della penisola iberica. **Medieval Romanzo**, v. 15, n. 2, p. 177-210, 1990.

O texto segue com resumos baseados no conteúdo das gramáticas normativa e tradicional sobre a colocação dos pronomes clíticos, e com dados e conclusões de estudos realizados pelos autores citados.

Para finalizar essa análise, vamos responder a seguir às perguntas norteadoras apresentadas no início deste capítulo.

a) A gramática traz explicações sobre a realização átona e tônica dos pronomes de terceira pessoa como objeto direto e também sobre a realização pronominal nula?

A gramática em questão traz explicações sobre os três dados de interesse e essas explicações estão, em geral, baseadas em estudos teóricos já realizados por outros autores. As explicações, embora muito úteis, são bastante amplas e dispersas, sempre procurando abranger o maior número de dados e resultados de estudos, incluindo também aspectos históricos.

b) Como as explicações fornecidas contribuem para a formação de professores de PLNM?

As explicações são boas referências para a formação de professores de PLNM, porém serão efetivamente úteis somente se os professores tiverem uma boa formação em linguística, o que lhes possibilitará organizar e, assim, entender as informações fornecidas nessa gramática. Em alguns momentos, vemos pouco rigor teórico, como na descrição da mudança de **lhe** para **li**, e uma tendência em apresentar uma coletânea de informações e fornecer observações intuitivas sobre os itens gramaticais. De qualquer modo, o autor cita trabalhos importantes já realizados na área e fornece um quadro dos pronomes pessoais bastante inovador, separando as ocorrências do PB formal e informal, o que contribui significativamente para a formação dos professores de PLNM.

2.4.4 Análise das ocorrências de interesse na *Gramática inteligente do português do Brasil* (VITRAL, 2017)

A quarta gramática a fazer parte da análise é a *Gramática inteligente do português do Brasil*, de autoria de Lorenzo Vitral, publicada em 2017 pela Editora Contexto, de São Paulo. A escolha dessa gramática se deu, entre outros fatores, por ela se propor a ser uma gramática reflexiva e a apresentar novas maneiras de estudar a gramática, “tentando descobrir a ‘lógica’ que

está por trás dela” (VITRAL, 2017, p. 16). Sua linguagem é bastante acessível, pois se destina a estudantes de ensino médio e de graduação.

O sumário indica que os pronomes serão abordados no capítulo 3, “As classes e o significado das palavras e das orações”, com início na página 156. Os pronomes também são citados no capítulo 5, “Os papéis temáticos e os pronomes”, página 302 e, no capítulo 6, “Os lugares dos pronomes fracos”, página 360.

Na gramática em análise, inicialmente há explicações sobre a fala e a escrita, o português padrão e a fala, e a gramática inteligente, já que, segundo o autor, a melhor maneira de aprender gramática é por meio da reflexão e da compreensão do seu funcionamento e estrutura. Na sequência, o primeiro capítulo versa sobre o português e suas variações; na página 26, encontramos em destaque a informação de que a todo momento serão observados o português padrão do Brasil e igualmente o português não padrão do Brasil. Assim, essa gramática demonstra ter considerável preocupação com os registros formal e informal do PB.

O capítulo 3 se destina à discussão sobre as classes de palavras e seu significado; uma de suas seções, que é parte das classes funcionais, se dedica aos pronomes. Inicialmente, na página 156, são feitas explicações sobre o que são os pronomes e também uma divisão em cinco grupos, que são: pessoais, possessivos, interrogativos, relativos e indefinidos.

A primeira subseção trata dos pronomes pessoais, na qual de início são apresentados dois quadros com o objetivo de identificar esses pronomes. Vamos reproduzi-los no Quadro 6 a seguir.

QUADRO 6 – PRONOMES PESSOAIS

<p>SINGULAR</p> <p>Primeira pessoa: eu – me – mim – comigo</p> <p>Segunda pessoa: você – tu – te – ti – contigo</p> <p>Terceira pessoa: ele – ela – se – o – a – lhe – si – consigo</p>
<p>PLURAL</p> <p>Primeira pessoa: nós – nos – a gente – conosco</p> <p>Segunda pessoa: vocês – vós</p> <p>Terceira pessoa: eles – elas – se – os – as – lhes</p>

FONTE: VITRAL (2017, p. 157).

Ao lado dos quadros representados no Quadro 6, constam outros dois; no primeiro, há a explicação de que os pronomes **vós** e **vos** não ocorrem na fala nem na escrita atuais, mas são utilizados em textos escritos como a Bíblia; no segundo, há informações sobre o que o autor

chama de “expressões especiais”, também chamadas de “formas de tratamento”, em que ele apresenta alguns exemplos, entre os quais **o senhor** e **Vossa Excelência** (que se abrevia V. Ex.).

Na sequência, o texto chama a atenção para o fato de que alguns pronomes são claramente masculinos (**ele, eles, o, os**) ou femininos (**ela, elas, a, as**), enquanto outros também podem ser interpretados como masculino e feminino dependendo de quem fala e a quem se dirige, como é o caso de **eu** e **vocês**.

No parágrafo seguinte, o autor propõe uma nova divisão para o grupo dos pronomes pessoais seguindo uma classificação com base no acento deles: fortes e fracos. Ele explica que os pronomes fracos, como não têm acento, precisam “se escorar” em um verbo para poderem ser pronunciados. Vitral (2017, p. 158) apresenta dois exemplos.

(8) “Silvana ama ele. = [Silvana] [ama] [ele]”

(9) “Silvana o ama. = [Silvana] [o ama]”

No primeiro exemplo, **ele** é um pronome forte, logo, tem acento próprio, enquanto **o**, no segundo exemplo, é um pronome fraco, ou seja, não tem acento. Por isso, é pronunciado com o verbo, se apoiando nele. O autor destaca que a construção do primeiro exemplo é mais frequente na fala, e a do segundo exemplo é mais aplicada à escrita.

Com base nessa classificação, Vitral propõe um novo quadro para os pronomes pessoais, que reproduzimos a seguir no Quadro 7.

QUADRO 7 – PRONOMES FORTES E FRACOS

<p>Pronomes fortes</p> <p>eu – você – tu – ele – ela</p> <p>nós – vós – a gente – vocês – eles – elas</p> <p>mim – ti – si</p> <p>comigo – contigo – consigo</p>
<p>Pronomes fracos</p> <p>me – te – o – a – lhe – se</p> <p>nos – vos – os – as – lhes</p>

FONTE: VITRAL (2017, p. 158).

Os quadros representados no Quadro 7 anterior se diferenciam no formato dos quadros de pronomes pessoais apresentados pelas outras gramáticas. O modo fornecido por Vitral (2017) possibilita observar a dependência que os pronomes fracos têm em relação a um verbo. Outra observação interessante é o fato de que os pronomes **ele, ela, eles, elas** não estão determinados

apenas como pronomes retos, ou seja, pronomes sujeito, mas também como pronomes fortes; assim, podem tanto ter a função de sujeito como a de objeto direto, bem como outras. Para ilustrar essa possibilidade de aparecimento do pronome forte como objeto, o autor dá os seguintes exemplos (VITRAL, 2017, p. 159). O primeiro é característico da fala.

(10) “Carla viu **ele** no *shopping*”.

O autor também cita duas ocorrências em textos literários.

(11) “De tarde quando volta do serviço, a Carmela chama **ele** na cerca.”³⁹

No entanto, o autor chama a atenção para o fato de que o uso do pronome **ele** como objeto, embora conste em textos literários, sobretudo desde o modernismo, não significa que está “‘liberado’ para ser usado na escrita, ou que seja comum em todos os gêneros textuais” (VITRAL, 2017, p. 159).

Para finalizar a explicação sobre os pronomes nesse capítulo, o autor reforça a diferença que pode existir entre os morfemas que representam as funções gramaticais de sujeito e de objeto (do verbo ou de preposição) (VITRAL, 2017, p. 159):

(12) “**Eu** cheguei cansado.”

(13) “Joana **me** agradou muito com este presente”.

(14) “Joana trouxe um presente para **mim**.”

Assim, além da diferença entre pronomes fortes e fracos – como em (12) e (14) –, pode-se observar igualmente uma diferença entre as funções gramaticais exercidas por cada forma pronominal particular.

O capítulo 5, “As funções e os papéis temáticos dos sintagmas”, também contém informações relacionadas aos dados de interesse desta tese, na seção “Tipos de objeto”, em que o autor defende que o objeto não pronunciado pode ser determinado ou não determinado. De acordo com o autor, o objeto não pronunciado, também chamado de objeto nulo, será realizado como uma categoria vazia, presente nos componentes sintático e semântico, entretanto, não se

³⁹ Exemplo de Andrade (1956, p. 23).

realiza no componente fonético. O primeiro exemplo mostrado ilustra uma situação comum no PB falado – exemplo extraído de Vitral (2017, p. 300), em que “c.v.” significa “categoria vazia”.

(15) “Pergunta: Você encontrou **a Laura** no *shopping*?”

(16) “Resposta: O Pedro encontrou [c.v.]!”

Exemplos como esses são encontrados nos dados que levantamos nos LDs para ensino de PLNM, porém, em número reduzido. Vitral (2017) explica que se trata de uma construção muito comum na fala do PB e que, nesse caso, o objeto é determinado porque seu referente aparece na pergunta: o sintagma nominal **a Laura**. Também é um objeto determinado quando ele se realiza como um pronome. O autor explica que na fala, ou na oralidade,

é muito usado um pronome forte como **ela, ele, nós**, etc., mas, na escrita, espera-se que apareça um pronome fraco como **a, o, te**, etc. Veja os exemplos:

Fala= O Pedro encontrou ela!

O Pedro encontrou __ !

Escrita= O Pedro a encontrou!

ou

O Pedro encontrou-a! (VITRAL, 2017, p. 301, grifos do autor)

Essa explicação constitui-se bastante relevante para a formação de professores e para o ensino de PLNM, pois temos aqui a noção de ocorrências do objeto na língua falada que é o registro informal (mais frequentemente informal), ao lado do registro formal, com o uso dos pronomes fracos e a possibilidade do objeto nulo. O autor fala dessas duas construções da língua sem privilegiar uma em detrimento da outra, tratando ambas como fenômenos linguísticos.

Para finalizar a seção do capítulo 5, o autor descreve ainda o objeto não pronunciado indeterminado e generalizado, que poderiam ser exemplificados (VITRAL, 2017, p. 301) por situações como as que vemos em (17) e (18) a seguir.

(17) “A bebedeira do namorado da Mariana incomodou __ muito.

(18) “Esse cachorro morde __.

Em (17), a interpretação é a de que existe um conjunto de pessoas que ficou incomodado, mas o falante não quer determinar que conjunto é esse; já em (18) a interpretação é a de que o cachorro pode morder qualquer pessoa que se aproximar. Os dois exemplos mostram objetos nulos ligeiramente diferentes em interpretação, mas que têm em comum o fato de não serem

determinados numa frase anterior; esses são usos bastante comuns em PB e em outras línguas, contudo, não serão alvos deste estudo.

No capítulo 6, vamos nos concentrar na seção “Os lugares dos pronomes fracos”, que discorre sobre a posição dos pronomes e em especial dos pronomes fracos, este, sim, um assunto absolutamente relevante para esta pesquisa. O autor ressalta que esses últimos são muito mais comuns na escrita e que, quando alguém os usa na fala, é porque reproduz o que observou na escrita.

Segundo Vitral (2017, p. 360), a posição dos pronomes fracos é um tema complexo para a gramática. Para ele, são duas as razões que explicam essa complexidade:

(i) o fato de o pronome fraco ser mais frágil, isto é, deficiente acentualmente [...] faz com que ele seja mais suscetível de variar o seu posicionamento na oração [...] (ii) embora o português do Brasil seja acentualmente diferente do português de Portugal, nós ainda tomamos como modelo, na **escrita**, certas colocações de pronomes fracos que são naturais em Portugal. (Vital, 2017, p. 360, grifo do autor).

Essa mistura de fatores faz com que tenhamos regras de colocação dos pronomes fracos “bem variadas”, nas palavras do autor. Nos textos escritos cultos, o lugar esperado desses pronomes é depois do verbo, como em:

(19) “O banco devolveu-**lhe** o cartão.” (VITRAL, 2017, p. 360).

Para nós, brasileiros, é raro o uso desses pronomes depois do verbo, porém existe um caso em que o pronome é usado nessa posição, que é quando o pronome vem depois de um verbo no infinitivo.

(20) “Eu queria encontrá-lo depois da reunião” (VITRAL, 2017, p. 360).

Na fala, o mais usual no Brasil é o pronome antes do verbo.

(21) “O banco **me** devolveu o cartão.” (VITRAL, 2017, p. 361).

(22) “Ela **te** pediu para trazer roupa de cama.” (VITRAL, 2017, p. 361).

No entanto, em alguns casos também na língua escrita culta esses pronomes aparecem antes do verbo. Isso ocorre quando existem palavras atratoras, que podem ser palavras de sentido negativo, alguns advérbios, conjunções, pronomes relativos e interrogativos.

- (23) “Eles **não** *o* encontraram no cinema.” (VITRAL, 2017, p. 361).
- (24) “**Já** *nos* convidaram para o casamento.” (VITRAL, 2017, p. 361).
- (25) “Acho **que** ele *me* dirá a verdade.” (VITRAL, 2017, p. 361).
- (26) “**Como** que ele *se* feriu?” (VITRAL, 2017, p. 361).

Para finalizar essa seção, o autor cita ainda a posição dos pronomes fracos com partícipio e com um auxiliar acompanhado de preposição e infinitivo, caso não haja contexto atrator.

- (27) “O gerente tinha-**me** pedido um favor.” (VITRAL, 2017, p. 362).
- (28) “Tenho de procurá-**la**.” (VITRAL, 2017, p. 362).

Com relação ao exemplo fornecido por Vitral quanto à posição dos pronomes fracos com partícipio, discordamos do autor, pois o que está sendo exemplificado é a variante portuguesa; no PB, mesmo na língua escrita culta, embora haja restrições quanto ao uso dos pronomes fracos acusativos de terceira pessoa, o pronome fraco está sempre ligado ao verbo principal.

Para finalizar a análise, vamos responder a seguir às perguntas norteadoras apresentadas no início deste capítulo.

a) **A gramática traz explicações sobre a realização átona e tônica dos pronomes de terceira pessoa como objeto direto e também sobre a realização pronominal nula?**

Sim, a gramática traz explicações sobre os três dados de interesse e essas explicações são bastante claras e objetivas.

b) **Como as explicações fornecidas contribuem para a formação de professores de PLNM?**

As explicações contribuem para a formação de professores de PLNM, pois são bastante claras e didáticas, porém gostaríamos de fazer apenas uma ressalva que é em relação à aplicabilidade dessas explicações em LDs e em sala de aula, pois a nomenclatura “pronome forte e pronome fraco” não é facilmente compreendida pelos alunos de PLNM. Nesse caso, é necessário pensar ainda em quais termos tornam esse conhecimento mais acessível aos alunos. Para a formação de professores, a nomenclatura usada contribui para o entendimento das características e do uso desses pronomes. Essa gramática se destina a alunos de ensino médio e de graduação, e acreditamos que poderá contribuir para a formação de professores de PLNM, pois suas explicações são muito acessíveis e favorecem os estudos sobre os pronomes no PB.

2.4.5 Análise das ocorrências de interesse na *Gramática brasileña para hablantes de español* (CARVALHO; BAGNO, 2015)

A última gramática a fazer parte da análise é a *Gramática brasileña para hablantes de español*, de autoria de Orlene L. S. Carvalho e Marcos Bagno, publicada em 2015 pela Editora Parábola, de São Paulo. Deixamos a análise dessa gramática para o final porque ela difere substancialmente das outras, uma vez que é a única entre as gramáticas analisadas que se destina especificamente a estudantes falantes de espanhol como LM. A escolha por essa publicação se deu porque gostaríamos de ter entre os materiais analisados um que apresentasse a característica de ser voltado ao público aprendente de PLNM. Embora seja escrita em espanhol, trata-se de uma publicação brasileira.

De acordo com o sumário, os pronomes estão descritos no capítulo 2, em que vamos nos concentrar nas duas primeiras subseções: “2.1 *Pronombres personales*” e “2.2 *Colocación de los pronombres objeto*”.

No início do livro, os autores destacam que a produção de material didático destinado ao ensino do PB, além de escassa, é bastante problemática. Segundo os autores, parece haver, nos materiais existentes, uma forte renúncia a reconhecer o português dos brasileiros e, aliado a isso, há um apego injustificado na tradição normativa que está relacionada ou baseada na língua escrita em Portugal no final do século XIX.

Os autores dizem que a *Gramática brasileña para hablantes de español* não é uma gramática comparada, embora os autores apresentem frequentemente no texto diferenças e semelhanças entre o português e o espanhol. Eles comentam também sobre a importância de não se dissociar a gramática de uma língua de suas situações de uso.

Inicialmente, essa gramática apresenta um capítulo introdutório em que podemos encontrar uma síntese sobre a História do Brasil, um breve panorama linguístico das línguas faladas no Brasil e um breve comentário sobre variedades do PB. No capítulo 2, intitulado “*Pronombres Personales*”, há de início um quadro contendo os pronomes pessoais do PB, o qual reproduzimos no Quadro 8 a seguir, já traduzido para o português.

QUADRO 8 – PRONOMES PESSOAIS

Pessoa	Sujeito	Objeto direto	Objeto indireto	
			Sem preposição	Com preposição
1. ^a sing.	eu	me	me	mim
2. ^a sing.	tu	te lhe	te lhe	ti
	você	você te lhe		você
	o senhor	o senhor o lhe	lhe	o senhor
	a senhora	a senhora a lhe		a senhora
3. ^a sing.	ele	ele o Ø		
	ela	ela a Ø		
1. ^a plur.	nós	nos	nos	nós
	a gente	a gente		a gente
2. ^a plur.	vocês	vocês os, as	lhes	vocês
3. ^a plur.	eles	eles o Ø	lhes	eles
	elas	elas as Ø		elas

FONTE: CARVALHO; BAGNO (2015, p. 44).

Como podemos ver no QUADRO 5, em particular quanto à expressão de terceira pessoa, são apresentados tanto os pronomes usados no registro formal – **o, a, os, as, lhes** – quanto o símbolo de **Ø**, que faz referência ao objeto nulo e às possibilidades de uso dos pronomes tônicos – **ele/ela, eles/elas** – como objeto ou complemento. Temos aqui a mais completa configuração de um quadro com os pronomes pessoais no PB, considerando os quadros até aqui analisados. Esse quadro poderia ser mais completo se considerasse a distinção entre os pronomes usados no registro formal e informal; no entanto, essa informação é mencionada nas descrições feitas na sequência.

Os autores prosseguem explicando individualmente cada um dos pronomes do quadro. Sobre os pronomes **tu/você**, dizem que o **tu** se restringe a certas regiões do Brasil e tem sido substituído na fala brasileira mais geral pelo pronome **você**. Quanto aos pronomes **o(s) senhor(es), a(s) senhora(s)** a informação apresentada é a de que devem ser usados quando se

fala com pessoas mais velhas e como sinal de respeito ou formalidade. Além disso, os autores explicam que as formas do plural são raramente usadas e têm sido substituídas pelo pronome **vocês**.

Em seguida, é a vez do pronome **você** e suas reduções (**ocê/cê**); os autores apontam que o pronome **você**, além de ser usado com a pessoa com quem se fala, é a forma mais empregada para indicar indeterminação. Apenas essa gramática faz menção a esse uso do pronome **você**, que é uma particularidade do PB e um uso que diverge do padrão culto. Eles explicam, ainda, que na função de sujeito é possível usar as formas reduzidas **cê** e **cês** na fala espontânea, também havendo em algumas regiões do Brasil a ocorrência de **ocê**.

Sobre as formas para a primeira pessoa do plural em posição de sujeito, os autores pontuam que o pronome **a gente** é o mais usado, embora seja considerado informal; nas situações formais, destacam que é usado **nós**, mas mesmo nesse contexto os pronomes átonos **nos/conosco** aparecem raramente. Quando se trata de objeto direto ou indireto, a preferência é também por **a gente**.

Com respeito aos pronomes de terceira pessoa, os autores dizem que os pronomes **o**, **a**, **os**, **as** não pertencem à língua espontânea brasileira e apenas são usados pelas pessoas que tem acesso à educação formal; em geral, são empregados nos textos escritos formais. Para fazer referência à terceira pessoa, os brasileiros usam as formas **ele**, **ela**, **eles**, **elas** ou mesmo não usam nenhum pronome, fato representado por \emptyset no texto em questão. Além disso, constam nessa gramática explicações sobre as formas **lo(s)**, **la(s)**, **no(s)**, **na(s)**, bem como observações quanto ao uso do pronome **lhe**.

Como se trata de uma gramática destinada a estudantes de PLNM falantes de espanhol, os autores explicam no capítulo 2 que os pronomes pessoais não fazem combinações, fenômeno comum em espanhol, como em *darselo* para **dar para ele**. Os autores observam a obrigatoriedade em português do uso de formas alternativas de alguns pronomes quando se combinam com a preposição **com**: **mim** = **comigo**; **ti** = **contigo**; **si** = **consigo**; **nos** = **conosco**.

Na última seção a ser analisada, “*Colocación de los pronombres objeto*”, inicialmente os autores fazem uma apresentação da regra geral – a próclise ao verbo principal – seguida de um quadro com exemplos desses pronomes de acordo com essa regra do PB em algumas situações de uso: no meio da frase; no começo da frase; com verbo auxiliar mais infinitivo; com verbo auxiliar mais particípio; com verbo auxiliar mais gerúndio e com o imperativo. Depois disso, são descritas também as regras normatizadas, ou seja, a colocação dos pronomes objeto de acordo com as normas que regem os textos escritos formais.

Consta também nessa gramática uma explicação sobre o uso dos pronomes pessoais com alguns verbos causativos e de percepção, exemplificados de acordo com o registro informal e formal.

(29) “Marina fez **ele** ver o quanto estava errado.

Marina **o** fez ver o quanto estava errado.” (CARVALHO; BAGNO, 2015, p. 53).

Para finalizar essa análise, vamos responder a seguir às perguntas norteadoras apresentadas no início deste capítulo.

a) **A gramática traz explicações sobre a realização átona e tônica dos pronomes de terceira pessoa como objeto direto e também sobre a realização pronominal nula?**

Sim, a gramática traz explicações sobre os três dados de interesse e essas explicações são bastante claras e objetivas. Trata-se de uma gramática que possibilita pesquisas rápidas, pois as informações são didaticamente apresentadas, inclusive com a preocupação de chamar a atenção do leitor para as situações em que português e espanhol se diferenciam.

b) **Como as explicações fornecidas contribuem para a formação de professores de PLNM?** As explicações contribuem para a formação de professores de PLNM, sobretudo porque apresentam descrições e exemplos bastante claros sobre o uso dos pronomes tônicos como objeto direto. Porém, essa gramática é destinada a estudantes de PLNM, em especial aos estudantes falantes de espanhol, portanto, a linguagem usada para apresentar os itens gramaticais direciona-se à aprendizagem, sendo bastante objetiva, o que facilita a pesquisa e a compreensão. No entanto, os professores precisam de algumas orientações ainda mais detalhadas que possibilitem um entendimento mais aprofundado sobre esses fenômenos linguísticos. De qualquer modo, temos aqui um material que certamente contribuirá para o ensino-aprendizagem de PLNM, principalmente porque fornece informações quanto ao registro informal e formal do PB.

2.5 FECHAMENTO DAS INFORMAÇÕES DE INTERESSE EM GRAMÁTICAS

O estudo realizado com as gramáticas nos levou a comparar o modo como os pronomes pessoais são apresentados em cada uma delas. Pudemos constatar que há diferenças significativas em como esses pronomes são abordados, e uma das razões dessa diversidade é fruto de termos

escolhido gramáticas com filiações teóricas diferentes. Vamos resumir na sequência uma visão geral de como os pronomes pessoais de terceira pessoa são descritos pelas gramáticas estudadas.

- a) A primeira gramática, de Cunha e Cintra (2008), restringe-se a mostrar o registro formal da língua portuguesa e considera equivocado o uso do pronome tônico como objeto direto.
- b) A segunda gramática, de Perini (2016), exclui os pronomes átonos de terceira pessoa argumentando que isso é o que temos no PB.
- c) A terceira gramática, de Castilho (2010), nos mostra todas as possibilidades, inclusive as variantes estigmatizadas da língua; além disso, afirma que, em termos do paradigma pronominal, temos acesso a duas gramáticas.
- d) A quarta gramática, de Vitral (2017), discorre sobre o uso dos pronomes pessoais em diferentes registros do PB, bem como sobre o objeto nulo. A linguagem usada pelo autor difere substancialmente das outras gramáticas, pois sua opção é por usar pronomes “fortes” e “fracos” ao invés de “tônicos” e “átonos”.
- e) Por último, a quinta gramática, de Carvalho e Bagno (2015), elaborada especialmente para atender a alunos de PLNM, mostra os pronomes usados nos registros formal e informal, como também contempla o leitor com explicações e exemplos da gramática do PB e do espanhol.

Isso nos faz concluir que as gramáticas parecem ser elaboradas levando em conta público-alvo e objetivos determinados. A última gramática analisada desenvolve explicações destinadas especificamente a um público de aprendiz de PLNM. Vimos que há substanciais ganhos nas descrições e nas comparações entre português e espanhol, como os seguintes exemplos.

2.1.3 Você (ocê/cê)

2.1.3.1 El pronombre *usted*, además de referir-se a la persona con quien se habla, es la forma más empleada para indicar indeterminación, es decir, para hablar de las personas en general, sin una referencia específica (similar al *se* indeterminado del español hablado o escrito):

- Hoje, você não vê mais crianças brincando na calçada como na minha infância.
- Por exemplo, se você subir o salário mínimo para 100 dólares, em poucas semanas já não são mais 100 dólares, com uma inflação de 44% ou 45%.

2.1.12.4 Em PB los pronombres reflexivos solo se emplean en las situaciones descritas anteriormente. No se usan, como ocorre muy frequentemente em espanhol, com valor afectivo y acompanhados de los pronombres objeto, como los ejemplos siguientes:

Español: ¿Te lo a comer todo? = Português brasileiro: Você vai comer tudo?

Español: ¡ No te lo vas a creer! = Português brasileiro: Você não vai acreditar!

(CARVALHO; BAGNO, 2015, p. 45).

No entanto, essa gramática não se aprofunda em explicações sobre esses conteúdos, bem como não fornece pesquisas relacionadas ao tema. Para a formação de professores de PLNM, espera-se explicações mais pormenorizadas para que seja possível fazer inferências e generalizações sobre as características desses itens gramaticais. Na gramática de Castilho (2010), constatamos o resumo de várias pesquisas e citações que corroboram a argumentação do autor. Essas citações ampliam as possibilidades de pesquisa e servem de referência para que os professores em formação busquem saber mais sobre o tema.

A *Gramática inteligente do português do Brasil*, quarta analisada, inova quanto ao modo de explicar os pronomes tanto pela nomenclatura quanto pela linha de descrição usada. A intenção do autor é contribuir para explicar a lógica que está por trás das gramáticas.

Como vimos, as gramáticas analisadas têm modos díspares de apresentar os pronomes. Entendemos que são boas fontes de pesquisa, mas também que é possível encontrar nelas informações imprecisas e incompletas. Considerando a formação de professores de PLNM, nossa sugestão é que sejam feitas análises detalhadas, comparações e generalizações sem perder de vista o que pode ser favorável ao ensino-aprendizagem de PLNM e às características do PB.

Nossa finalidade foi evidenciar que todas essas gramáticas podem contribuir, mas que nenhuma delas é destinada especificamente à formação dos professores de PLNM ou à pesquisa de informações relacionadas ao ensino-aprendizagem do PLNM. É provável que sempre se tenha um hiato entre o que está impresso nas gramáticas e o que as demandas do professor, considerando o público com o qual ele trabalha. Por isso, cabe ao professor se precaver de estudos aprofundados e análises cuidadosas, a fim de entender os fenômenos linguísticos e aplicá-los no ensino. De qualquer modo, sugerimos que os professores pesquisem o mesmo tópico gramatical em várias gramáticas e confrontem o que elas estão apresentando. Isso contribui para uma perspectiva de estudos sem o entendimento de que existe uma gramática modelar com padrões a serem seguidos.

2.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste capítulo, nos dedicamos a pesquisar sobre como os pronomes pessoais, em especial os pronomes de terceira pessoa como objeto direto, são explorados em alguns LDs de PLNM, e como esses itens são descritos por algumas gramáticas. Essa pesquisa evidenciou como os LDs analisados têm como referência, no que concerne ao tratamento dado ao conteúdo

gramatical estudado, as gramáticas normativas ou prescritivas. Chegamos a essa conclusão porque os LDs se limitam a praticar apenas os pronomes pessoais de terceira pessoa conforme a língua padrão, bem como contêm raras ocorrências de outras formas, as quais não fazem parte de atividades, exercícios nem mesmo de explicações. Encontramos apenas uma exceção no livro *Bem-Vindo!*, que apresenta uma atividade curta que visa refletir sobre o uso de pronomes átonos de terceira pessoa e sua inadequação em conversas informais.

Como pudemos observar no levantamento feito em meio à literatura linguística mais recente, existem obras que reconhecem a existência das formas referentes aos pronomes tônicos de terceira pessoa usados como objeto direto e as legitimam na língua. Vimos isso nas gramáticas que se destinam a descrever o PB e que não são normativas. Embora algumas dessas gramáticas já tenham completado uma década de sua publicação, ainda não foi possível ver os reflexos desses estudos na maioria dos LDs de PLNM publicados. Nesse contexto, é necessário observar que quatro das coleções estudadas e disponíveis à venda atualmente são reimpressões, ou seja, mantêm os conteúdos de publicações anteriores, ainda do início dos anos 2000. Vale destacar que a apenas a coleção *Bem-Vindo!* passou por uma atualização recente, em 2017. Ainda, gostaríamos de registrar também que a coleção *Viva!* é de 2010, o mesmo ano das publicações não normativas que comentamos, portanto, não seria possível nesse caso que os estudos dessas gramáticas pudessem ser refletidos nessa coleção. De qualquer modo, as outras quatro coleções continuam sendo reeditadas desconsiderando estudos e descrições mais atualizados em gramáticas do PB.

A pesquisa realizada neste capítulo nos faz pensar por que muitos LDs para ensino de PLNM continuam se restringindo ao padrão das normas do bem falar e escrever em língua portuguesa e, aparentemente, não conseguem assumir o PB como a língua a ser ensinada, praticada e explorada nos materiais didáticos de PLNM. Como resposta para essa pergunta, consideramos duas possibilidades: a primeira é que a gramática modelar ou da língua padrão contribui para a manutenção do *status quo*; a segunda é que infelizmente o ensino de PLNM, de acordo com o que vimos nos LDs apresentados, está ainda muito preso/condicionado ao ensino de PLM e por isso repete como referência o padrão escrito culto da língua e a centralidade do registro formal nas práticas de ensino.

Os LDs que analisamos, de modo geral, estão legitimando que existe um português “correto” enquanto os outros falares, sejam quais forem, estão “errados”, são desvios da norma. Oliveira e Quarezemin (2016, p. 23) apontam que “não somos cidadãos plenos se temos vergonha

da nossa fala, se negamos até hoje que há um português brasileiro, que tem características próprias reconhecidas há séculos [...]”. Quando os LDs não contemplam as diferentes gramáticas do PB, corroboram com um modelo idealizado de língua, além de reafirmarem a ideia de que “falamos errado”.

Essa realidade continua sendo mantida e uma das razões para tal acreditamos ser a inexistência de um documento orientador para o ensino de PLNM, que direcione os estudos em vários sentidos, incluindo variedades do PB e, em alguma medida, que possa abarcar variedades da língua portuguesa falada em outros países lusófonos.

Para concluir, gostaríamos de fazer uma ressalva. A valorização do ensino de diferentes registros do PB como temos proposto nesta tese não significa que estamos excluindo a possibilidade de inserção de atividades que contemplem outras variedades da língua portuguesa. A inclusão de textos (escritos e orais) produzidos por falantes de outros países lusófonos contribuiria para uma visão de língua pluricêntrica e ampliaria em vários aspectos o conhecimento sobre a língua e a cultura nesses países. Contudo, é importante que para isso sejam observados fatores como o perfil dos alunos e o nível de proficiência em que se encontram.

Finalizamos aqui uma etapa da pesquisa desta tese, que foi levantar como LDs de PLNM e gramáticas abordam os pronomes objeto de terceira pessoa no PB. Conforme já mencionamos, há carências significativas nos LDs de PLNM quanto a esse tema e nossa intenção é contribuir para a formação dos professores que terão que complementar esses livros ou mesmo criar propostas de ensino que contemplem o complexo paradigma dos pronomes pessoais, considerando as necessidades de ensino de PLNM. As gramáticas estudadas fornecem explicações substanciais, mas entendemos que os professores precisam desenvolver um modo de estudar a língua como um fenômeno natural a fim de ter autonomia e poder fazer generalizações sobre essa língua, além de poder analisar o conteúdo apresentado por essas gramáticas. Nesse sentido, seguimos com a segunda etapa desta tese, que envolve o aprofundamento de estudos sobre os pronomes objeto de terceira pessoa de acordo com noções teóricas gerativistas e a preocupação com a formação dos professores de PLNM.

3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS SOBRE PRINCÍPIOS E PARÂMETROS E A NOÇÃO DE TRAÇOS

3.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este capítulo se destina a rever alguns conceitos que serão a base da fundamentação teórica para os capítulos seguintes. Não é nosso objetivo aqui discutir profundamente o construto teórico da gramática gerativa, porém julgamos necessário retomar conceitos sobre Princípios e Parâmetros, Gramática Universal e a noção de traços com o intuito de que contribuam para a compreensão do capítulo seguinte.

É bem verdade que os propósitos da teoria gerativa sempre estiveram voltados aos estudos científicos e não incluíam especificamente a parte do ensino de línguas. Todavia, veremos a seguir que essa realidade vem mudando, visto que importantes trabalhos que seguem a linha gerativista têm sido realizados no campo da aquisição e do ensino de segunda língua. Ressaltamos também que um dos propósitos desta tese é usar certas noções teóricas presentes nas pesquisas gerativas pensando na formação de professores de PLNM. Como vimos no capítulo anterior, não é possível dizer que os itens gramaticais e mesmo a gramática do PB estão sendo explorados de maneira adequada nos LDs analisados. Isso nos faz pensar em encontrar caminhos que forneçam novas perspectivas com a finalidade de trazer melhorias para a área. Desenvolver estudos que pensem sobre a formação de professores é fundamental para esse avanço.

3.2 GRAMÁTICA GERATIVA E TEORIA DE PRINCÍPIOS E PARÂMETROS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Na teoria gerativa, a ideia de uma língua “comum” recebe o nome de Gramática Universal (GU), mas não se trata de uma “língua” como nós estamos acostumados a entender. De acordo com essa teoria, nas suas versões mais modernas, a mente humana é dotada de **princípios** gerais (invariáveis) – os “universais” – e também de **parâmetros** que são variáveis e deixam assim opções supostamente binárias abertas à escolha de cada língua. Os parâmetros são fixados durante o processo de aquisição da linguagem durante a infância. Chomsky (1980, p. 38, tradução nossa) explica que “a GU consiste em um sistema de princípios altamente estruturado e restritivo com

certos parâmetros abertos, a serem fixados por meio da experiência. À medida que esses parâmetros são fixados, uma gramática é estabelecida, o que podemos chamar de ‘gramática nuclear’”.⁴⁰

Sendo assim, a GU é o **estado inicial** da faculdade da linguagem e, por meio da experiência linguística, a criança fixa os parâmetros de acordo com a língua a que é exposta nos primeiros anos de vida.

A fixação de parâmetros ocorre por meio de conjunto de traços que constituem diferentes propriedades da linguagem humana. Ao final desse processo, temos então o **estado final** da gramática, que é chamado de gramática nuclear.

Em resumo, a teoria de **Princípios e Parâmetros** consiste em um modelo que considera o fato de que todas as línguas “obedecem a certos princípios universais e constitutivos, mas elas podem variar com relação a alguns parâmetros” (GROLLA; SILVA, 2014, p. 83). São exemplos de parâmetros, por hipótese: o sujeito nulo e o objeto nulo. Podemos ver como essas propriedades se apresentam de forma variável nas línguas do mundo. Vamos explorar brevemente o sujeito nulo, que é um dos parâmetros mais conhecidos. Existem línguas em que é obrigatório preencher lexicalmente o espaço destinado ao sujeito – é o que acontece em inglês; a obrigatoriedade do preenchimento da posição sujeito se revela em sentenças em que o sujeito não teria nenhum papel semântico, e ainda assim é obrigatória a presença de um pronome lexical nessa posição, como vemos em sentenças do tipo: *It rains*. Em português, nesse caso, podemos usar apenas o verbo, sem nada visível ocupando o lugar de sujeito: *chove*; contudo, o fato mesmo de o verbo aparecer flexionado na terceira pessoa do singular nos sugere que existe algo na posição de sujeito. No âmbito dos estudos gerativistas, supomos aí a presença de uma categoria vazia de cunho pronominal; a sentença resultante teria como representação algo como: [____ **pro** chove] ou [**cv** chove]. Uma língua como o português⁴¹ recebe a marcação positiva para o parâmetro sujeito nulo, enquanto que o inglês receberia a marcação negativa. Esse sistema de marcação segue valores binários como (+) ou (–) e, com isso, se aproxima de um sistema computacional em que a mente/cérebro da criança processa os dados da língua-E e fixa então os parâmetros para a língua que está adquirindo.

⁴⁰ Texto original: “*UG consists of a highly structured and restrictive system of principles with certain open parameters, to be fixed by experiences. As these parameters are fixed, a grammar is determined what we may call a ‘core grammar’*” (CHOMSKY, 1980, p. 38).

⁴¹ Vale ressaltar que o PE e o português padrão são pro-drop, contudo, o PB desafia essa formulação do parâmetro. Portanto, a questão colocada por esse parâmetro na verdade é mais complexa porque existem diferentes tipos de sujeito nulo, o que o PB atesta com clareza. De qualquer modo, para fins de discussão, entendemos ser suficiente a formulação oferecida no corpo do texto.

Podemos citar outros parâmetros como os referentes à flexão verbal, à existência ou não de artigos, à existência de gênero feminino, masculino, entre outros. Embora as propriedades paramétricas possam ser muitas e, claro, variam de uma língua para outra, estas são em número finito e podem ser formuladas por meio de conjuntos de traços. Um exemplo disso novamente vem do parâmetro do sujeito nulo: o que se observa é que a inversão do sujeito – isto é, a propriedade de o sujeito poder vir antes do verbo – está correlacionada com o sujeito nulo, pois línguas que aceitam sujeito nulo parecem também aceitar a inversão do sujeito, conforme os exemplos a seguir, baseados em Grolla e Silva (2014, p. 85).

O João chegou \Rightarrow Chegou o João.
 Gianni è arrivato. \Rightarrow È arrivato Gianni.
 Juan llegó. \Rightarrow Llegó Juan.
 John has arrived. \Rightarrow *Has arrived John.
 Jean est arrivé. \Rightarrow *Est arrivé Jean.

Os três primeiros exemplos são de línguas que aceitam sujeito nulo e os dois últimos não. As frases iniciadas com asterisco indicam uma sentença agramatical, ou seja, não possível na língua.

A flexão verbal é conectada ao conjunto de propriedades paramétricas relacionadas ao sujeito nulo e à inversão do sujeito. Os três primeiros exemplos que citamos anteriormente mostram três línguas que apresentam flexão verbal rica, como no Quadro 6 a seguir, que compara o paradigma verbal do português e do italiano, respectivamente. Lembramos que o italiano é normalmente citado como uma língua que apresenta flexão rica, ou seja, uma língua que apresenta desinências verbais distintas para as seis diferentes combinações de número e pessoa que caracterizam a concordância com o sujeito.

QUADRO 9 – FLEXÃO DOS VERBOS FALAR E *PARLARE* NO TEMPO PRESENTE DO MODO INDICATIVO

PRESENTE – MODO INDICATIVO	
Falar	Parlare
Eu falo	Io parlo
Tu falas	Tu parli
Você fala	
Ele/ela fala	Lui/lei parla
A gente fala	Noi parliamo
Nós falamos	
Vocês falam	Voi parlate
Eles falam	Loro parlano

FONTE: Baseado em GROLLA; SILVA (2014).

De acordo com o que vemos no Quadro 6, a flexão verbal muda conforme a pessoa e o número. Na língua italiana, essa propriedade é mais claramente visível, mas mesmo em português (ou pelo menos na variedade do português que estamos mostrando como exemplo) observamos que se trata de uma língua que exhibe certo conjunto de distinções morfológicas na flexão verbal de concordância com o sujeito. Isso possibilita a identificação clara de que pessoa do discurso está em posição de sujeito, mesmo que usemos apenas o verbo conjugado, já que “a flexão é capaz de recobrir o conteúdo da categoria vazia em posição de sujeito, permitindo que ela seja nula” (GROLLA; SILVA, 2014, p. 86). Se propusermos uma tabela equivalente para a língua inglesa, vamos ver que as formas não exibirão diferenças na maior parte dos casos, apresentando apenas mudança na terceira pessoa do singular no tempo presente. Essa característica faz com que não fique claro que pessoa gramatical assume a posição do sujeito, por isso a necessidade de manter o pronome lexicalmente realizado.

A reflexão que estamos fazendo aqui está considerando algumas propriedades e situações específicas de algumas línguas. No entanto, precisamos levar em conta que as línguas vão se modificando e tais parâmetros podem sofrer mudanças. No PB, em particular em algumas variedades do PB, temos notado que a flexão verbal vem se alterando a ponto de estar muito mais próxima do que acontece na língua inglesa. Em Magalhães (2006), há a hipótese de que o sujeito nulo é seletivo em PB, ou seja, não ocorre da mesma forma de outras línguas em que essa propriedade é obrigatória.

Conforme explica Marcelino (2007), uma teoria forte de aquisição de linguagem pressupõe que um dado fenômeno esteja atrelado a outras propriedades de uma dada língua, constituindo um parâmetro, uma vez

que a teoria de Princípios e Parâmetros (PPT – *Principles and Parameters Theory*) prevê que a criança não adquire uma construção gramatical por vez, mas sim que as estruturas estão ligadas a um parâmetro que, uma vez definido, desencadearia, no aprendiz, outras construções gramaticais também vinculadas a ele. (MARCELINO, 2007, p. 5).

A visão de que as propriedades gramaticais decorrentes da mesma fixação paramétrica estão vinculadas está presente desde a primeira formulação da ideia de parâmetro, idealizada por Chomsky (1981). O autor sustenta que uma mudança num único parâmetro pode suscitar efeitos em várias partes da gramática.

Do mesmo modo, as diferentes concepções de parâmetros parecem se irmanar na necessidade de se relacionar o parâmetro com alguma categoria funcional. Essas categorias são

responsáveis pelo funcionamento interno da língua e não apresentam “conteúdo semântico que remeta ao mundo natural ou social” (GROLLA; SILVA, 2014, p. 87). São categorias funcionais os determinantes⁴², os pronomes, os complementizadores⁴³, as flexões verbais, entre outras. Os nomes e os verbos não fazem parte desse grupo, pois são categorias lexicais, ao lado dos adjetivos e pelo menos uma parte das preposições. Essa distinção entre categorias lexicais e categorias funcionais se justifica, pois as categorias lexicais apresentam conteúdo semântico e constituem classes abertas nas línguas, ou seja, mais facilmente vemos novos verbos ou novos nomes e também palavras dessas classes sendo criadas ou modificadas com base na estrutura já existente. Isso não significa que não possa haver mudanças nas categorias funcionais, mas que mudanças aqui são de outra natureza e podem ter impactos muito profundos.

Vamos retomar questões relacionadas às propriedades paramétricas na próxima seção. Para finalizar essa parte introdutória da teoria gerativista, gostaríamos de destacar que, tal qual apresentado, as línguas do mundo parecem ter variadas regras disponíveis e identificá-las parece ser um empreendimento muito ambicioso, pois é necessário abranger um número muito grande de línguas e acessar informações que nem sempre são suficientemente claras. Contudo, a grande meta do empreendimento gerativo é propor condições restritivas ao funcionamento das regras que regem as línguas. Para chegar a esse objetivo, alguns modelos teóricos foram sendo sucessivamente criados pelos gerativistas ao longo dos anos. Um deles, a Teoria da Regência e Ligação, entende que as sentenças das línguas passam pelo crivo de vários módulos, como a Teoria X-barra, a Teoria do Caso, a Teoria dos Papéis Temáticos (Teoria *Thêta*), a Teoria das Categorias Vazias, a Teoria da Ligação, entre outras. No início dos anos 1990, surgiu o Programa Minimalista, que visa dar um tratamento mais econômico para a teoria de Princípios e Parâmetros. Com respeito a esse programa, Guimarães (2017, grifo do autor) afirma que

não se trata de outro modelo específico dentro da Gramática Gerativo-Transformacional (GGT), tampouco de outra teoria, mas de **um programa de pesquisa**: um conjunto de diretrizes para se construir, no âmbito da GGT, modelos formais mais simples, com menos “peças” e menos premissas sobre como elas se relacionam. Enfim, o Programa Minimalista é uma tentativa de “enxugar” a GGT, tornando-a mais genuinamente explicativa.

⁴² São exemplos de determinantes aquilo que a gramática tradicional denomina como artigos definidos, pronomes demonstrativos etc.

⁴³ São exemplos de complementizadores aquilo que a gramática tradicional denomina como conjunções (incluindo a integrante).

Na sequência, continuaremos explorando a teoria dos Princípios e Parâmetros, bem como nos concentraremos na noção de traços e na formulação do que é um parâmetro com base nessa noção.

3.3 NOÇÃO DE TRAÇOS E PROPRIEDADES PARAMÉTRICAS

A noção de traços e de conjunto de traços interessa especialmente a este trabalho porque entendemos que uma das definições possíveis para parâmetros leva em conta a presença ou ausência de certos traços nos núcleos funcionais; assim, a escolha de valores, supostamente (+) e (–), para esses traços resultará na variação entre as gramáticas das línguas. A fixação de determinados parâmetros depende do acesso aos conjuntos de traços e seus valores. Um ponto muito questionado é como se dá esse acesso e em que momentos da aquisição isso poderá acontecer. Vamos discorrer mais sobre essa questão na próxima seção. Por ora, vamos aprofundar um pouco mais a noção de traços.

Uma possível definição de parâmetros (ou de um tipo de parâmetro, os microparâmetros⁴⁴) aparece formulada no que ficou conhecido como a conjectura Chomsky-Borer (cf. BAKER 2008⁴⁵, apud BARBOSA, 2012), segundo a qual a variação possível entre as línguas naturais está restrita a propriedades dos traços presentes em itens funcionais. Se é assim, o debate para a fixação paramétrica passa necessariamente pelo debate sobre quais são os traços disponibilizados pela GU, que valores e que tipo de organização interna eles podem ter.

Nos estudos formais, podemos ver uma ampla utilização do conceito de traços, seja no âmbito fonológico, morfológico, sintático ou semântico. A origem dessa influência pode ser encontrada em grande medida na teoria estruturalista, que forneceu as bases para o entendimento dos traços distintivos de fonemas.

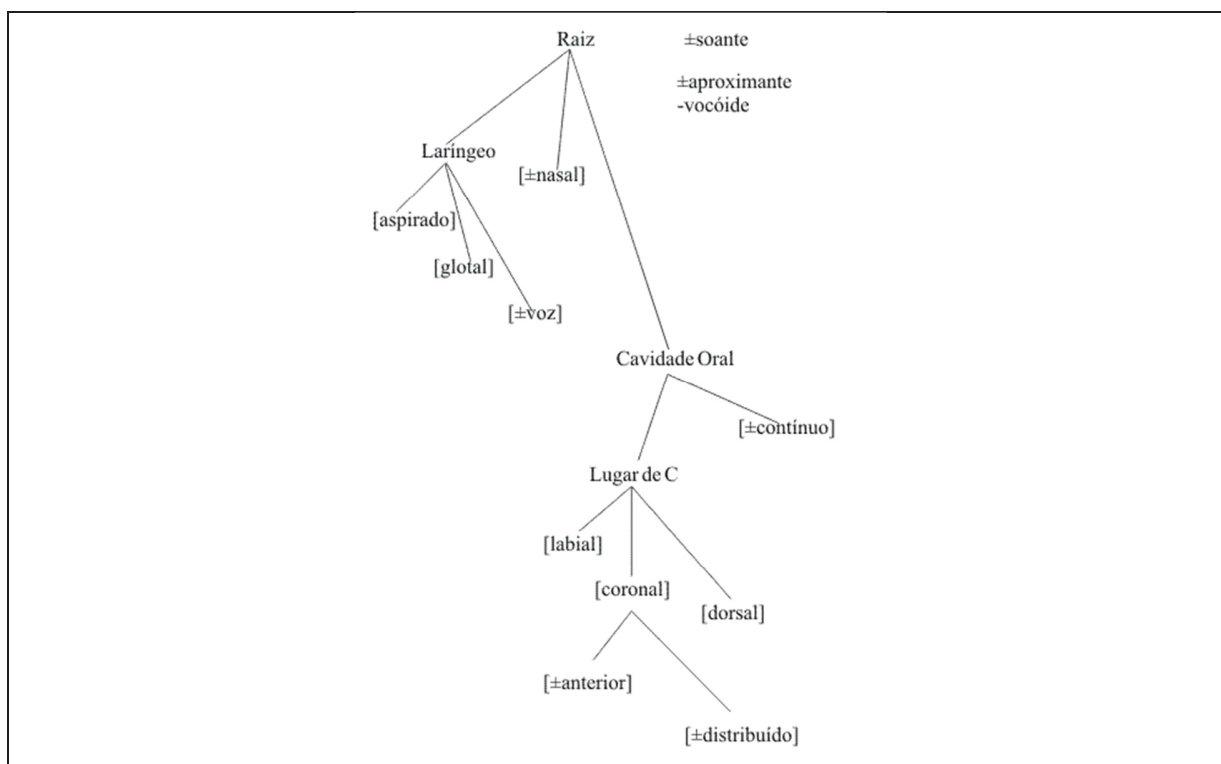
Nesta seção, vamos trazer resumidamente hipóteses sobre o que são os traços e como se configuram sob o ponto de vista de alguns pesquisadores e de algumas teorias relacionadas à gramática gerativa.

⁴⁴ De acordo com Baker (2008, apud BARBOSA, 2012, p. 21) atualmente existem “dois tipos de abordagens paramétricas: abordagem microparamétrica e abordagem macroparamétrica”. Segundo Barbosa (2012), “a abordagem microparamétrica consiste na busca de efeitos pequenos – porém não triviais – em línguas muito próximas (dialetos), a abordagem macroparamétrica busca a comparação de línguas pertencentes a famílias linguísticas sem qualquer relação entre si.”

⁴⁵ BAKER, M. The macroparameter in a Microparametric World. In: BIBERAUER, T. (Ed.). **The limits of Syntactic Variation**. Amsterdam: John Benjamin, 2008. p. 351-374.

Um campo que utiliza com grande destaque a noção de traços é a fonologia. A classificação dos fonemas consonantais e vocálicos segue a distribuição de traços. Quando falamos que [d] é [+sonoro] e [t] é [–sonoro], temos a marcação positiva ou negativa de um traço relacionado ao batimento das pregas vocais. Nesse modelo, os traços constituem conjuntos não organizados internamente de propriedades diversas, relacionadas, por exemplo, no caso das vogais, ao grau de abertura da mandíbula. Já na segunda metade do século XX, Clements (1985) e Clements e Hume (1995) propuseram um modelo conhecido como Geometria de Traços fonológicos, em que descrevem a organização desses traços em sistemas hierárquicos, sendo que os traços que compõem esse sistema ocupam um lugar específico do qual mantêm relações com outros traços. Essas hierarquias são representadas por meio de desenhos semelhantes a galhos de árvores que se ramificam, como são as árvores de representação sintática gerativista. Essa é a proposta da Fonologia Autossegmental. Para Clements e Hume (1995), os traços são ordenados em camadas e agrupados por categorias funcionais pelas quais operam regras fonológicas conforme a FIGURA 1 a seguir.

FIGURA 1 – REPRESENTAÇÃO GEOMÉTRICA DAS CONSOANTES CONFORME PROPOSTO POR CLEMENTS E HUME (1995, p. 268)



FONTE: CLEMENTS; HUME (1995, p. 268).

Conforme Clements e Hume (1995), os traços são distribuídos em camadas, como podemos ver na FIGURA 1 anterior, e partem de um nó raiz, o qual dará sustentação para todo segmento melódico que constitui uma unidade fonológica. O nó raiz tem por característica dominar todos os outros e contém os traços das classes principais, que são [soante], [aproximante] e [vocoide] – conforme está indicado na parte superior direita da figura, que é uma representação das consoantes e por isso exibe o valor [–vocoide]. Partindo do nó raiz, temos três ramificações que fazem referência aos lugares em que são produzidos os fonemas: vemos os traços referentes aos fonemas produzidos na laringe e na cavidade oral, e ainda, uma ramificação destinada ao traço nasal, que Mota (1997) considera redundante em português. Os traços que estão acoplados nas ramificações são chamados de classes e subclasses e estão dispostos de forma dependente. Eliminar ou não fixar/utilizar uma dessas classes traz consequências para todo o conjunto de classes e, conseqüentemente, dos traços.

Ao observar a FIGURA 1 anterior, notamos que todos os traços pertinentes para a classificação das consoantes estão contidos nessa representação que faz parte do modelo da Geometria de Traços. A representação de Clements e Hume contém a estrutura básica para descrever as consoantes das línguas. Nessa mesma linha, Mota (1997, p. 40-41) explica que

a especificação desses traços segue uma determinada hierarquia e obedece a relações implicacionais, que são representadas no modelo. A representação gráfica do modelo, em forma de árvore, tenta representar o que se poderia chamar de “caminhos” que devem ser seguidos para aumentar a complexidade fonológica segmental do sistema. A criança deve percorrer todos esses caminhos para chegar ao sistema adulto, ou seja, a criança constrói seu sistema segmental à medida que os caminhos vão sendo percorridos.

Mota (1997), com base na Geometria de Traços, desenvolveu o Modelo Implicacional de Complexidade de Traços por meio do qual descreveu o sistema das consoantes do português. Ela ressalta que diferentes “caminhos” podem ser seguidos e em diferentes etapas da aquisição, o que explica a variabilidade que cada criança possa apresentar; porém, essa variabilidade está dentro dos limites das relações implicacionais entre os traços.

Em um estudo relacionado aos pronomes tônicos de terceira pessoa, Cerqueira (2015) faz uma comparação de traços com átomos. Para a autora, os traços são os componentes mínimos que formam o léxico das línguas, aí incluídos os pronomes e outras categorias funcionais, que

também são assim constituídos. Cerqueira (2015, p. 13), baseando-se em Carvalho (2008)⁴⁶, afirma que “pronome é compreendido como elemento composto por tipos diversos de traços que o caracterizam de acordo com sua função gramatical”. Os traços de diferentes elementos se relacionam entre si e, com isso, ocorrem processos de reorganização. Os pronomes em PB são elementos que estão passando por diversas transformações, como veremos no próximo capítulo.

Seguindo a teoria minimalista, Cerqueira (2015, p. 18, grifo da autora) defende que “**traço** é visto como um primitivo para a ocorrência das operações sintáticas”. Para exemplificar essa ideia, ela usa uma comparação feita por Adger e Svenonius (2010)⁴⁷ que mostra semelhanças entre um traço ([plural] no exemplo dos autores) e um átomo de hidrogênio. Assim, do mesmo modo que a água é formada por dois átomos de hidrogênio e um de oxigênio, uma palavra como “menina” é formada pelos seguintes traços: [N], [3 pessoa], [singular], [feminino] etc. O primeiro traço, [N], representa um “nome” ou um substantivo. Continuando com a comparação, Cerqueira (2015) explica que, do mesmo modo que as moléculas de água formam ligações iônicas, através das quais compartilham elétrons, assim também os traços de uma determinada palavra compartilhariam suas propriedades estruturais. O ponto levantado por Cerqueira (2015), citando Carvalho (2008, p. 117), é que para entendermos esse compartilhamento de propriedades é necessário “descrever as possibilidades estruturais de um dado traço”. Esses autores postulam que um sistema de traços precisa de uma organização interna, a qual é construída hierarquicamente, sendo as construções hierárquicas organizadas por níveis de representação.

O tratamento diferenciado dado pelo estudo realizado por Cerqueira (2015) consiste em explicar a composição de traços do pronome pleno⁴⁸, **ele/ela**, numa interface entre a sintaxe e a semântica. A autora defende que “o licenciamento do pronome **ele/ela** em posição acusativa se dá a partir da presença dos traços [*Definite*] e [*Specific*] em sua geometria, uma vez que estes traços se mostram relevantes a sua distribuição” (CERQUEIRA, 2015, p. vii). Sua hipótese está baseada nos trabalhos de Harbour, Adger e Béjar (2008)⁴⁹ e Carvalho (2008).

⁴⁶ CARVALHO, D. S. **A estrutura interna dos pronomes pessoais em português brasileiro**. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Alagoas, 2008.

⁴⁷ ADGER, D.; SVENONIUS, P. Features in minimalist syntax. In: BOECKX, C. **The Oxford Handbook of Linguistic Minimalism**. New York: Oxford University Press, 2010.

⁴⁸ Como a nomenclatura utilizada pela autora é “pronome pleno de terceira pessoa”, seguiremos utilizando esse termo.

⁴⁹ HARBOUR, D.; ADGER, D.; BÉJAR, S. **Phi Theory: Phi-Features across modules and interfaces**. New York: Oxford University Press, 2008.

Esse processo de identificação e interpretação dos traços é chamado de parametrização ou fixação dos parâmetros de uma língua. Dito de outro modo, o conjunto de traços das línguas humanas está disponibilizado pela GU e, no processo de aquisição, a criança deverá determinar, com base nos dados a que tem acesso, qual é o subconjunto de traços pertinente para a sua língua e que valores eles têm; isso constituirá o que nos estudos gerativos é chamado de variação paramétrica, pelo menos no que diz respeito aos microparâmetros (cf. discussão em Barbosa 2012, p. 21-26).

3.4 AQUISIÇÃO/APRENDIZAGEM⁵⁰ DE LNM: OBSERVAÇÕES QUANTO AO ACESSO À GU

A experiência como professor geralmente nos leva a pensar que, ao ter contato com um idioma principalmente na vida adulta, os estudantes inevitavelmente utilizam como meio de acesso a ele a língua ou as línguas que já dominam. Com base em observações empíricas, podemos dizer que o conhecimento linguístico prévio guia o aprendiz na tarefa de dominar uma nova língua. Entretanto, quanto maior for a capacidade de “desapego” das línguas que domina e de apropriação do novo idioma, maior será a possibilidade de aprender com sucesso. O que acontece, então, nesse processo? A questão que estamos levantando é a aparente contradição que existe entre essas duas afirmações: para acessar um novo idioma, um estudante pode transferir conhecimentos que já possui, mas, também, será necessário construir conhecimentos novos de acordo com a língua-alvo.

Podemos ter, então, duas situações: a primeira, em que o estudante transfere conhecimentos (o que na teoria que estamos adotando se traduz como transferência de valores já fixados de parâmetros) pelo simples fato de que são os mesmos na língua que ele já domina e na língua que está estudando; e, a segunda, em que ele não pode transferir porque a língua-alvo se apresenta de forma distinta (mais tecnicamente, não compatível com os valores paramétricos) da(s) língua(s) que ele já conhece. Vamos a alguns exemplos.

⁵⁰ Estamos usando os termos “aquisição” e “aprendizagem” conjuntamente porque, embora nosso foco seja o processo de ensino-aprendizagem por meio de instrução escolar ou via um livro ou curso, não pretendemos dissociar os processos naturais de aquisição dos processos instrucionais, ou seja, de aprendizagem. Considerar esses dois processos como independentes nos parece pouco adequado, mesmo porque entendemos não haver ainda estudos suficientemente esclarecedores sobre o assunto. Por isso, então, usaremos “aquisição/aprendizagem”, bem como estamos levando em conta o acesso a uma língua não na (primeira) infância e com a contribuição da escolarização.

Um hispanófono, ao estudar PLNM, verá que existem muitas construções em comum nessas duas línguas, como é o caso de ambas usarem artigos, apresentarem flexão verbal, além de conterem uma quantidade significativa de léxico em comum, apenas para citar algumas delas. Contudo, vamos ter diferenças importantes quanto à prosódia e à pronúncia (dificuldade com a pronúncia dos fonemas [z] e [v], que estão presentes apenas em português), além do problema clássico com as vogais médias abertas e fechadas do português. Vamos ter igualmente construções que estão no meio do caminho, ou seja, existem em ambas as línguas, mas não se configuram exatamente da mesma forma, como o uso dos verbos **ser** e **estar** e dos pronomes clíticos/átonos, principalmente os de terceira pessoa. Em PB, usamos o pronome tônico **ele**, **ela** no lugar dos clíticos **o**, **a**, **lo**, **la**, **no**, **na**, **lhe**, que estão mais próximos do que é usado em espanhol, **lo**, **la**, **ella**, **el**. Além disso, o objeto nulo, que acontece em ambas as línguas, tem igualmente diferenças, visto que em espanhol ocorre somente com antecedente [–específico] e [–definido], como discutido em Simões (2010, p. 138-140).

Já um chinês, ao estudar PLNM, pelo distanciamento existente entre os troncos-linguísticos dessas línguas, sentirá que há muitas diferenças entre elas, dentre as quais as mais sensíveis para o ensino são a presença *versus* ausência nos verbos de artigo e de flexão verbal número-pessoal, como também temporal, em comparação com a língua chinesa. Apenas essas três condições já proporcionam uma dificuldade especial para os chineses de aprender português. Poderíamos nos perguntar o que há em comum entre essas línguas. Se observarmos bem, vamos encontrar semelhanças, como a ordem sintática das sentenças – sujeito, verbo, objeto (SVO) –, um número substancial de fonemas em comum, a possibilidade do objeto nulo e o uso de um pronome pleno – **eu**, **você**, **ele**, **ela**, **nós**, **vocês**, **eles**, **elas** – na posição de objeto, um ponto de incrível semelhança com o que acontece em PB, como é possível ver na seguinte sentença.

- (30) Eu vi ele = 我看见他,
sendo 我 = eu; 看见 = vi; 他 = ele.

Se a sentença a ser traduzida fosse “Eu o vi”, teríamos em chinês a mesma construção apresentada no exemplo (30).

Nosso objetivo com os exemplos citados é destacar as possibilidades de semelhanças e diferenças entre as línguas e, com isso, prever situações de transferência (ou não) de língua materna (LM) para língua não materna (LNM), que podem ocorrer no processo de

aquisição/aprendizagem da língua-alvo. A princípio, parece claro que os alunos transferem conhecimentos e isso pode ser constatado na facilidade de compreensão tanto oral quanto escrita entre as línguas próximas, como português e espanhol, pois os aprendizes utilizam conhecimentos que já possuem como léxico, existência de artigo, flexão verbal, tempos verbais, uso de preposições etc.

Diante das condições apresentadas, a questão que surge é se o falante, ao adquirir/aprender uma LNM na fase adulta, além do acesso ao conhecimento prévio da LM ou de outras línguas que já tenha aprendido, tem também (ou não) acesso à GU, uma vez que, de acordo com a teoria gerativa na aquisição de LM, esse acesso ocorre. Marcelino (2007, p. 129) cita três questões que têm sido parte das reflexões referentes a esse assunto nos últimos 30 anos.

- a) Há evidência de que aprendizes de L2 aplicam (ou não aplicam) os princípios da GU?
- b) É possível (re)marcar valores de parâmetros?
- c) A L1 está envolvida no processo de aquisição de L2? Se está envolvida, seria através de valores paramétricos já fixados na L1?

Essas questões são bastante intrigantes e vêm promovendo muitas discussões e estudos, alguns sustentando o acesso à GU, enquanto outros, não.

Os que não concordam com a existência desse acesso compartilham da ideia do **acesso nulo**. De acordo com Xavier (2006), autores como Bley-Vroman (1989, 1990), Clahsen e Muysken (1996)⁵¹ defendem esse ponto de vista. Para Bley-Vroman (1990)⁵², citado por XAVIER, 2006, p. 106), “a aquisição de uma LE/L2⁵³ por adultos deve ser entendida como uma imitação do processo original, estimulada pela motivação e aprimorada por instruções explícitas e evidência negativa”. Para Clahsen e Muysken (1996, apud Xavier 2006, p. 103), aprender uma língua na fase adulta é como “outro tipo qualquer de aprendizagem humana que não seja guiado pelos princípios da GU”, ou seja, como aprender uma linguagem computacional ou um ritual de dança.

De acordo com Marcelino (2007), com base em Meisel (2000b), “a hipótese do não acesso sugere que aprendizes de L2 não têm acesso direto à riqueza de conhecimento implícito oferecido pela GU, e que os aprendizes teriam que se valer exclusivamente de operações cognitivas não linguísticas.” (MARCELINO, 2007, p. 131).

⁵¹ CLAHSSEN, H.; MUYSKEN, P. How adult second language learning differs from child first language development. **Behavioral and Brain Sciences**, v. 19, n. 14, p. 721-723, 1996.

⁵² BLEY-VROMAN, R. The logical problem of foreign language learning. **Linguistics Analysis**, n. 20, p. 3-49, 1990.

⁵³ Mantivemos o padrão de nomenclatura usado pelos autores citados.

Um argumento bastante presente nos estudos que defendem o **acesso nulo** é o **período crítico**, conceito elaborado por Lenneberg (1967, apud XAVIER, 2006). Segundo esse raciocínio, o acesso à GU ocorre no período entre dois e doze anos, ou seja, até a puberdade. Essa ideia ganhou muita força pela sua plausibilidade, pois é comum observarmos que, com o passar dos anos, a maioria das pessoas apresenta certa dificuldade em aprender uma nova língua. Conforme explica Xavier (2006, p. 104), Lenneberg (1967) “propôs que a lateralização do cérebro é a razão principal da perda da capacidade de aquisição da linguagem na puberdade, com definitiva especialização do hemisfério esquerdo para as funções da linguagem”. No entanto, essa hipótese foi contestada por Krashen (1973) e Snow (1987), entre outros autores. Segundo Snow (1987), um substrato biológico já está presente desde o nascimento. Mais recentemente, de acordo com Xavier (2006), vários autores preferem usar o termo **período sensível** ao invés de **período crítico**.

No entanto, há estudos em que se defende o **acesso total e parcial** à GU. Os proponentes da hipótese do **acesso total**, de acordo com Xavier (2006, p. 108), são Flynn e Martohardjono (1994)⁵⁴, Flynn (1996)⁵⁵ e Epstein, Flynn e Martohadjono (1996)⁵⁶. De acordo com Epstein, Flynn e Martohadjono (1996, apud XAVIER, 2006), os princípios da GU podem ser acessados pelo aprendiz de L2, pois esses princípios continuam disponíveis. Contudo, os autores (EPSTEIN; FLYNN; MARTOHADJONO, 1996, apud XAVIER, 2006, p. 108) não concordam que “a gramática da L1 possa representar o estado inicial da gramática de L2”. Para os autores, o que ocorre é que os aprendizes de L2 “são capazes de construir gramáticas, incorporando parâmetros que não são instanciados pela gramática de L1”.

Quanto ao **acesso parcial**, Vainikka e Young-Scholten (1994⁵⁷, 1996⁵⁸, apud XAVIER, 2006, p. 108) “argumentam que apenas as categorias lexicais são transferidas da gramática da L1

⁵⁴ FLYNN, S.; MARTOHARDJONO, G. Mapping from the initial state to the final state. The separation of universal principles and language specific principles. In: LUST, B.; SUNER, M.; WHITMAN, J. (Ed.). **Syntactic theory and first language acquisition: cross-linguistic perspectives**. v. 1, Heads, projection and learnability. Hillsdale, N. J. Lawrence Erlbaum, 1994. p. 319-335.

⁵⁵ FLYNN, S. A parameter-setting approach to second language acquisition. In: RITCHIE, W.; BHATIA, T. (Ed.). **Handbook of language acquisition**. San Diego: Academic Press, 1996. p. 121-158.

⁵⁶ EPSTEIN, S.; FLYNN, S.; MARTOHADJONO, G. Second language acquisition: theoretical and experimental issues in contemporary research. **Behavioral and Brain Sciences**, n. 19, p. 677-758, 1996.

⁵⁷ VAINIKKA, A.; YOUNG-SCHOLTEN, M. Direct access to X'Theory: evidence from Korean and Turkish adults learning German. In: HOEKSTRA, T.; SCHWASRTZ, B. D. (Ed.). **Language acquisition studies in generative grammar**. Amsterdam: John Benjamins, 1994. p. 265-316.

quando da aquisição da L2”. Isso significa que apenas o vocabulário, ou seja, as categorias lexicais e suas projeções (NP, VP, PP, AP) são transferidas e não as categorias funcionais. Conforme explicam esses autores, a aquisição das categorias funcionais ocorre mais tarde “através da interação da Teoria X’ com os dados do *input*” (apud XAVIER, 2006, p. 109).

Contudo, outros autores, embora defendam a hipótese do **acesso parcial**, apresentam um ponto de vista um pouco diferente, como Eubank (1993/1994⁵⁹, 1994⁶⁰, 1996⁶¹, apud XAVIER, 2006, p. 109), que defende que “o estado inicial da L2 compreende toda a gramática de L1 exceto pelos valores dos traços dos núcleos funcionais”. Assim, todas as categorias instanciadas pela L1 seriam inicialmente transferidas para a gramática de L2, diferentemente dos valores dos traços funcionais, que não seriam transferidos.

Há controvérsias também sobre essa hipótese. Marciniuk (2004, p. 39-43) resume a argumentação feita por White (2003)⁶² em que esta autora questiona a hipótese de Eubank (EUBANK; GRACE, 1998). Para White (2003, apud Marciniuk, 2004, p. 40) a desvantagem proporcionada pela não transferência, em princípio, dos traços funcionais “é considerada como sendo supostamente temporária, pois há o desenvolvimento gradual das categorias funcionais até o estágio em que todas as categorias funcionais apropriadas para a L2 sejam adquiridas.”

Relacionado à hipótese do **acesso parcial**, a hipótese do **acesso indireto** prevê o acesso à gramática da L2 por meio da gramática da L1. Esse é o posicionamento assumido por autores como Meisel, (2000), Slabakova (2002), Kato (2003) e White (2003).

Corroborando a hipótese do acesso indireto, Kato (2005⁶³, p. 9) apresenta os argumentos já levantados anteriormente por Herschensohn (2000⁶⁴, apud MARCELINO, 2007, p. 133) que são:

- a) os aprendizes adquirem categorias funcionais que não existem em sua L1.

⁵⁸ VAINIKKA, A.; YOUNG-SCHOLTEN, M. Gradual development of L2 phrase structure. **Second Language Research**, n. 12, p. 7-39, 1996.

⁵⁹ EUBANK, L. On the transfer of parametric values in L2 development. **Language Acquisition**, v. 3, n. 3, p. 182-208, 1993/1994.

⁶⁰ EUBANK, L. Optionality and the initial state in L2 development. In: HOEKSTRA, T.; SCHWARTS, B. D. (Ed.). **Language acquisition studies in generative grammar**. Amsterdam: John Benjamins, 1994. p. 369-388.

⁶¹ EUBANK, L. Negation in early German English Interlanguage: more valueless features in the L2 initial state. **Second Language Research**, n. 12, p. 73-106, 1996.

⁶² WHITE, L. **Second language acquisition and Universal Grammar**. Cambridge: CUP, 2003.

⁶³ KATO, M. A. A gramática do letrado: questões para a teoria gramatical. In: MARQUES, M. A. et al. (Org.). **Ciências da Linguagem: trinta anos de investigação e ensino**. Braga: Universidade do Minho, 2005.

⁶⁴ HERSCHENSOHN, J. **The second time around: Minimalism and L2 acquisition**. Amsterdam: John Benjamins, 2000.

- b) não existe nenhuma gramática intermediária que seja totalmente estranha aos princípios da GU.
- c) os aprendizes exibem conhecimentos que extrapolam o “*input*”.
- d) em alguns casos, o estágio estabilizado (*steady state*) se assemelha ao do falante nativo.

Além de defender o **acesso indireto** à GU no processo de aquisição/aprendizagem de LE/L2, Kato (2005, apud MARCELINO, 2007) argumenta a favor da aquisição de uma gramática de L2 no período em que as crianças adquirem a escrita. Essa gramática “seria mediada pela gramática de L1 (língua falada)” (MARCELINO, 2007, p. 133). Desse modo, todo falante seria bilíngue e a GU estaria “acessível para restringir não apenas novas L2, mas também novas gramáticas dentro de uma mesma língua, criando assim ilhas de variação gramatical.” (MARCELINO, 2007, p. 133-134). Essa ideia está relacionada à hipótese do bilinguismo universal proposta por Roeper (1999). Seguindo essa hipótese, “somos todos potencialmente bilíngues, ou seja, podemos ter duas gramáticas: uma com os parâmetros selecionados no valor (+) = G1 e outra (–) = G2” (XAVIER, 2006, p. 115). Isso implica usar a G1 e a G2 como gramáticas nucleares distintas para que o falante seja considerado bilíngue. A teoria indica também que “a gramática universal define um conjunto de representações *default* que todos os falantes possuem” (XAVIER, 2006, p. 115).

Finalizamos essa seção nos posicionando de acordo com a hipótese do **acesso indireto**, mas considerando que o acesso pode ocorrer por meio da LM ou de uma LNM preferencialmente na qual o aprendiz seja fluente e que seja uma língua mais próxima da língua-alvo, como no caso de alunos anglófonos que falam espanhol como LNM e que usam o que sabem dessa língua como referência no processo de aquisição/aprendizagem de PLNM.

3.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As três seções deste capítulo estiveram voltadas à revisão de conceitos básicos sobre a gramática gerativa, como a Gramática Universal, a noção de Princípios e Parâmetros, a Noção de Traços e o acesso à GU.

As razões pelas quais esta tese dedica uma seção à noção de traços é que, das experiências que tive lendo textos gerativistas sobre pronomes, entendi a importância em analisar a língua não apenas tomando por base a realização fonética das palavras e suas formas escritas. Dito de outro modo, observando apenas a forma de uma palavra ou de um morfema, não se vê imediatamente todas as informações gramaticais que essa forma contém; apenas se levarmos em conta a noção

de traços constitutivos das formas é que podemos entender inclusive por que certas formas desaparecem ou passam a ocupar o lugar de outras no sistema.

Na última seção, nos dedicamos a reunir alguns estudos sobre o problema do acesso à GU tendo em vista a aquisição/aprendizagem de LNM. Como estamos construindo um estudo no arcabouço gerativista relacionado ao ensino de LNM, entendemos ser importante abordar tal temática, embora saibamos da complexidade que permeia esse campo de estudos. De qualquer forma, gostaríamos de nos posicionar quanto ao acesso à GU e à aquisição de LNM e, de acordo com o que observamos durante os anos de trabalho como professora de PLNM, ao lado da argumentação aqui apresentada, estamos de acordo com o que propõem Kato (2005) e Roeper (1999) quanto ao acesso indireto.

O próximo capítulo é destinado ao estudo dos pronomes de terceira pessoa do PB.

4 PRONOMES DE TERCEIRA PESSOA EM POSIÇÃO DE OBJETO DIRETO NO PORTUGUÊS BRASILEIRO

4.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O uso dos pronomes átonos e tônicos de terceira pessoa como objeto direto vem sendo estudado no âmbito do ensino de PLM principalmente por apresentarem significativas diferenças na fala e na escrita, como discutido em Santos (2011), Freire (2011), entre outros. Essas diferenças geram dificuldades no processo de alfabetização/letramento, pois as crianças que estão acostumadas com o registro oral passam a ter que usar outra forma na escrita, como mostram os exemplos a seguir – (31) e (33) são típicos da fala, enquanto (32) aparece fundamentalmente na escrita depois de alguns anos de alfabetização.

(31) Eu vi **ela**.

(32) Eu **a** vi.

(33) Você viu a Maria? – Eu vi.

Essa peculiaridade do PB também traz dificuldades para o ensino de PLNM, pois os alunos precisam identificar qual é o inventário dos pronomes pessoais, a que sistemas pertencem e em que contextos são usados. Para ajudar nossos alunos é necessário tentar entender como pode ser descrito o uso desses pronomes e, para isso, juntamos nas seções seguintes alguns estudos sobre o tema que consideramos fundamentais para o conhecimento de professores da área de PLNM.

Os exemplos citados em (31), (32) e (33) mostram três situações possíveis para a expressão do objeto direto no PB atual, porém, com alguma diferença entre elas, relacionadas à situação comunicativa em que cada forma é aceitável. O exemplo (31) remete ao modo como se fala no PB, sobretudo quando o referente é [+animado] ou [+humano]; trata-se da forma adquirida pelas crianças no período da aquisição de sua LM, o que continua ao longo da vida adulta. O exemplo (32) remete ao registro escrito e formal aprendido no período da escolarização, e o último exemplo (33) é conhecido como objeto nulo porque o objeto não está presente na sentença com a forma de um pronome realizado. O objeto nulo é possível tanto na oralidade quanto na escrita, porém é mais frequente na oralidade.

Esses três exemplos podem ainda ser descritos da seguinte forma. O dado em (31) é constituído por um pronome tônico sujeito ou nominativo, **eu**, mais o verbo **vi**, seguido por outro pronome pessoal tônico, **ela**, mas este último na condição de um pronome objeto (direto) e não de um sujeito. O dado em (32) é igualmente constituído por um pronome sujeito ou nominativo **eu**, mais o pronome objeto ou acusativo **a** e o verbo **vi**. Nesse caso, o pronome acusativo **a** é um clítico, também chamado de pronome oblíquo átono. Os clíticos são assim conhecidos porque não apresentam acento próprio, como ocorre com os pronomes pessoais (tônicos) do caso reto – **eu, tu, você, ele, ela, nós, vocês, eles, elas**. Essa distinção é facilmente observada nos seguintes exemplos: **nós** (pronome nominativo, pronome sujeito, tônico) e **nos** (pronome acusativo, pronome objeto, átono).

Voltando ao exemplo (31), por serem ambos, **eu** e **ela**, pronomes tônicos, é necessário que ocupem lugares distintos na frase justamente para se evidenciar que um é sujeito e outro é objeto, como fazem os sintagmas nominais, pois essa é a ordem sintática da maioria das sentenças em língua portuguesa, fruto da perda generalizada da morfologia casual do latim – SVO.

As frases em (31) e (32), além de terem formas diferentes para o pronome objeto, também apresentam mudança quanto à sua posição na frase. Elas indicam dois registros: informal e formal. Em termos de análise gerativista, que acabamos de ver no capítulo anterior, temos aqui duas gramáticas, pois podemos relacionar (31) à gramática do PB e (32) à gramática da língua padrão, muito mais próxima da gramática do PE. Em Portugal, frases como (31) existem também, mas são bem menos frequentes do que no Brasil porque são cabíveis somente em contextos específicos de ênfase contraste, por exemplo, e, quando não nesses contextos, são consideradas como um falar estigmatizado ou do processo de aquisição da língua, como ocorre com as crianças. Porém, há quem aponte a não existência de (31) em PE, conforme aponta Magalhães (2006, p. 12, grifos da autora), baseada em Galves (2001), “o pronome **ele** pode ainda ser usado normalmente em posição de objeto em PB. Em PE só é possível usar o clítico **o/a**”.

A posição dos pronomes nas sentenças é um tema de grande interesse de pesquisadores como Nunes (1993, 2018) e pode ter desdobramentos importantes para todo o sistema de mudança dos pronomes, em especial dos clíticos. A posição dos pronomes está relacionada a fatores fonológicos dessas palavras e das palavras ao entorno. Gostaríamos de lembrar que os pronomes átonos têm como característica apoiar-se em uma palavra mais próxima, isso porque são palavras que não têm acento próprio, então precisam orbitar em torno de outra palavra com a

qual formarão um vocábulo fonológico. As frases a seguir, extraídas de Nunes (1993, 2018, p. 163-167), ilustram essas características.

- (34) “**Quem-me** vê? (Português europeu moderno).”
- (35) “**Já-te** digo. (Português europeu moderno).”
- (36) “**Vamo-nos** encontrar.” (Português europeu moderno).”
- (37) “Já **te-vi**⁶⁵. (Português brasileiro moderno).”
- (38) “João vai **te-ver**. (Português brasileiro moderno).”
- (39) “Vamos **nos-encontrar**. (Português brasileiro moderno).”

Nesta seção introdutória, é possível observar algumas características dos pronomes pessoais de terceira pessoa no PB; ao longo deste capítulo, nos dedicaremos a estudá-los. Nosso propósito é levantar informações sobre esse tópico gramatical a fim de fazer generalizações sobre seu comportamento e fornecer dados para o desenvolvimento da área de formação de professores de PLNM. Para isso, iniciaremos descrevendo os pronomes pessoais de terceira pessoa do assim chamado caso acusativo no PB; seguiremos com uma descrição diacrônica desses pronomes que abrange o seu percurso ao longo dos últimos séculos, para então discorrer sobre as condições específicas da distribuição desses pronomes, que são: os clíticos fósseis, o objeto nulo, o redobro do clítico, o pronome tônico e a posição dos pronomes na sentença.

4.2 PRONOMES PESSOAIS DE TERCEIRA PESSOA COMO OBJETO DIRETO NO PORTUGUÊS BRASILEIRO E O PROCESSO DE *CODE-SWITCHING*

Há quem defenda que a história do PB comece juntamente com o período de colonização do Brasil (BASSO, 2019). Ao longo de três séculos do domínio português, várias atividades econômicas e de exploração da colônia se sucederam; nesse contexto, portugueses, africanos escravizados e os povos indígenas (muitos também escravizados) mantiveram contato por meio de condições que são difíceis de imaginar. Essa situação ainda seria mais complexa com a chegada de muitos imigrantes a partir do século XIX. Basso (2019, p. 28, grifo do autor) defende

⁶⁵ Esses exemplos do português brasileiro moderno contêm hífen para ilustrar a relação de “ancoragem” ocorrida na pronúncia, sendo usados neste trabalho apenas para exemplificar a variante brasileira. Lembramos que a gramática normativa considera a colocação do hífen correta apenas de acordo com os exemplos do português europeu, ou seja, à direita do verbo.

que “uma das explicações de termos um português **brasileiro**, diferente do português europeu e das variedades de português faladas na África e Ásia, é justamente o contato particular entre europeus, indígenas e africanos, que, na luta por convívio e sobrevivência, forjaram, obviamente sem ter consciência disso, uma variedade específica do português.”

Há quem diga também que falamos uma mesma língua e há muito tempo. Esse ponto de vista está próximo de uma idealização de um registro padrão de língua culta, realidade que talvez seja possível com a universalização do ensino. No entanto, não é esse “padrão” da língua que nos interessa neste estudo. Estamos interessadas na língua em situações normais de fala, “sem considerar critérios como certo e errado ou bonito e feio. Do mesmo modo que um biólogo descreve animais sem levar em conta critérios estéticos ou seu gosto pessoal, um linguista descreve a língua que estuda.” (BASSO, 2019, p. 13).

Com relação aos pronomes pessoais, e em especial aos de terceira pessoa, vemos claramente duas formas sendo usadas concomitantemente, embora uma mais usada na fala enquanto a outra mais usada na escrita, conforme exemplos já apresentados em (31) e (32). Essa variação de registros se aproxima da condição de bilinguismo, isso porque, conforme explica Kato (2018, p. 56), “[...] o brasileiro letrado se comporta como um bilíngue fazendo uso da gramática falada atual/inovadora e da gramática da escrita de épocas anteriores, em um processo de *code-switching*.”

O processo de *code-switching* tem por base estudos realizados por Poplack (1980) e Sankoff e Poplack (1981). No Brasil, Kato (2017, 2018) vem desenvolvendo estudos nessa área. Para Poplack (1980, apud KATO, 2017, p. 146), “o *code-switching* é uma manipulação hábil de seções sobrepostas de duas (ou mais) gramáticas”. Quando se fala em manipulação de gramáticas, entende-se a utilização de segmentos maiores e/ou de formas ou estruturas funcionais. Isso é diferente de utilizar palavras de outras línguas como empréstimos.

(40) Preciso comprar um *pendrive* novo.

O empréstimo de vocábulos é chamado por estudiosos desse tema de “*borrowing*”.

Em estudo sobre o uso dos clíticos no PB, Kato (2017) defende que o processo de *code-switching* não é apenas condicionado pela sintaxe, mas também pela prosódia, e que muitas vezes esses campos estão relacionados. A autora apresentou dados de pesquisas realizadas com estudantes brasileiros desde o período da alfabetização/letramento até a graduação para ilustrar o desenvolvimento da aprendizagem dos pronomes pessoais, em especial os clíticos, observando

tanto a produção escrita quanto à produção oral dos estudantes. Esses dados estão disponíveis em Kato (2017) e são baseados em pesquisa de Corrêa (1991)⁶⁶. Os resultados dessa pesquisa indicam que há um aumento significativo no uso de clíticos com o passar dos anos de estudo, atingindo seu ápice no período universitário. Até o terceiro ano escolar, a pesquisa mostra a inexistência de clíticos na escrita. Em contrapartida, o uso de objeto nulo vai diminuindo no decorrer do período escolar. Quanto aos dados provenientes de texto oral, a pesquisa obteve um índice muito baixo do uso de clíticos, verificado apenas a partir do quinto ano escolar e com maior frequência no período universitário. No entanto, a incidência de pronomes tônicos na posição de objeto direto é muito maior do que na escrita. Da mesma forma, a incidência de objetos nulos na oralidade é muito maior do que o uso dos clíticos em qualquer período escolar. Os dados comentados aqui podem ser consultados na TABELA 25 a seguir.

TABELA 25 – NARRATIVAS ORAIS: PERCENTAGEM DE OBJETOS DIRETOS ANAFÓRICOS CONFORME NÍVEL EDUCACIONAL

	Analfabeto		1 / 2		3 / 4		5 / 6		7 / 8		Universitários	
	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N
Objeto nulo	68	26	73	62	76	63	72	67	72	72	65	19
Pronome reto (tônico)	26	10	24	21	9	7	18	17	21	21	7	2
DP⁶⁷	5	2	3	3	15	12	8	7	7	7	14	4
Clítico	–	–	–	–	–	–	2	2	1	1	14	4
Total		38		86		82		93		101		29

FONTE: Adaptado de CORRÊA (1991, Capítulo II, apud KATO, 2017).

Com intuito de identificar as condições de uso dos clíticos, Kato (2017) considerou ainda a posição em que os pronomes aparecem na sentença. Lembramos que os clíticos são elementos que não apresentam acento, ou seja, são átonos, o que faz com que precisem se adjungir fonologicamente a algum elemento acentuado para, com ele, formar uma palavra fonológica; entretanto, sabemos que os clíticos pronominais do português devem ocupar alguma categoria funcional de tipo verbal. No português falado e escrito no Brasil dos séculos passados, usava-se predominantemente a ênclise (pronome depois do verbo principal, por exemplo: Ele comprou-a),

⁶⁶ CORRÊA, V. R. **O objeto direto nulo no português do Brasil**. 108 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Linguística, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1991.

⁶⁷ DP = termo usado nos estudos gerativos que faz referência ao sintagma determinante, que é a categoria funcional que inclui o sintagma nominal.

mas o que se observa mais frequentemente nos dados estudados é a próclise (pronome antes do verbo principal, por exemplo: Ele **a** comprou). Segundo Kato (2017, 2018), essa mudança quanto ao posicionamento dos clíticos, antes ou depois do verbo, mostra que os estudantes brasileiros, ao terem contato com os clíticos no período escolar, conseguem aprender a usar esses pronomes, mas não na mesma posição em que eram usados outrora. Para a autora, aprender a usar os pronomes clíticos no período escolar implica fazer uso de uma estrutura estilística (Kato, 2017, 2018) e não exatamente se apropriar das restrições gramaticais que regem essas estruturas. Ela faz comparação com o que acontece com a língua japonesa no que se refere às variações estilísticas que fazem parte da morfologia da polidez. São conhecidas as diferentes formas de falar na língua japonesa quando a fala/escrita está direcionada a pessoas de diferentes níveis sociais e culturais; trata-se de formas monitoradas e específicas para determinadas situações e não comuns no dia a dia da maioria das pessoas.

Diante dessas observações, a hipótese de Kato (2017, p. 148) é que “[...] a aprendizagem da escrita (pelos alunos brasileiros) é como a aprendizagem de L2 e que o falante letrado se comporta como um bilíngue em processo de *code-switching*, sendo a variação o resultado desse processo.”

O que leva a justificar essa hipótese é que “a aprendizagem da nova gramática é definida parcialmente em termos de assentamento de parâmetros da GU” (KATO, 2017, p. 148). Assim, a GU serve de base para esse novo conhecimento, mas a fixação dos novos parâmetros ocorre na periferia da GU, a chamada periferia marcada. Temos nesse caso uma situação de bilinguismo “desigual”, conforme escrito por Kato (2018, p. 75), e que corresponde ao chamado acesso indireto de Silva-Corvalán (1993⁶⁸, apud Kato, 2018). Uma situação de bilinguismo total significa que o acesso à GU é total, ou seja, com total permeabilidade da gramática nuclear das línguas; já o bilinguismo desigual nos moldes do *code-switching*, o qual faz alternância de código, está entre a gramática nuclear e a periferia marcada.

O que é surpreendente nesse processo é que, por meio do acesso indireto à GU, é possível que a aquisição de L2 ocorra quando “uma propriedade gramatical periférica da L1 é aprendida como tendo o estatuto de uma propriedade nuclear na gramática da L2”. Kato (2018) defende que é isso que ocorre com o falante letrado do PB em relação à produção dos pronomes clíticos.

⁶⁸ SILVA-CORVALÁN, C. On the permeability of grammars. In: ASHBY, W. J. et al. (Org.). **Linguistic perspectives on Romance languages**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1993. p. 19-44.

4.3 TRAJETÓRIA DOS PRONOMES PESSOAIS DE TERCEIRA PESSOA COMO OBJETO DIRETO NO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Nesta seção, vamos discorrer sobre o percurso dos pronomes pessoais objeto de terceira pessoa. Para isso, vamos trazer diferentes pontos de vista e hipóteses de autores que estudam o tema com o objetivo de compreender a trajetória e a razão pela qual temos atualmente diferentes formas para os pronomes pessoais objeto: a dos clíticos ou pronomes átonos (registro escrito formal, por exemplo: Nós vamos encontrá-**lo** amanhã) e a do pronome tônico (registro oral informal e formal, por exemplo: Vou ver **ele** amanhã).

4.3.1 Processo de mudança na posição dos clíticos pronominais em PB de acordo com Pagotto (2018)

O estudo realizado por Pagotto (2018) tem por objetivo levantar dados diacrônicos e desenvolver uma análise dos clíticos no PB, a fim de relacionar informações tais como a mudança no seu posicionamento na sentença com o desaparecimento dos clíticos de terceira pessoa na gramática dessa língua.

Pagotto (2018) compartilha a visão de Galves (1990)⁶⁹ de que a posição que os clíticos ocupam no nível superficial da sentença é uma das mais radicais diferenças entre o PB e o PE. Os exemplos fornecidos por Pagotto (2018, p. 144) para ilustrar essa ideia estão dispostos a seguir.

(41) “Maria **me** viu. (PB)”

(42) “Maria viu-**me** (PE)”

(43) “*Maria **me** viu. (PE)”

Nas sentenças com dois verbos, também vemos diferenças significativas em PB e PE, conforme exemplos extraídos de Pagotto (2018, p. 186).

(44) “Maria pode **me** encontrar hoje. (PB) (*PE)”

(45) “Maria pode-**me** encontrar hoje. (PE)”

(46) “Maria pode encontrar-**me** hoje. (PE)”

⁶⁹ GALVES, C. Ênclise e próclise: geometria ou álgebra, morfologia ou sintaxe? **DELTA**, v. 6, n. 2, 1990.

Notamos que os exemplos em (43) e (44) apresentam sentenças agramaticais em PE, pois nessas condições a próclise ao verbo principal, mesmo sendo em grupos verbais (formados por verbo auxiliar e verbo principal), como nos exemplos (44), (45) e (46), não ocorre nessa língua; porém, “constitui uma grande inovação do português brasileiro” (PAGOTTO, 2018, p. 186). Além da diferença quanto à posição dos clíticos no PB, destacamos que esses pronomes são muito menos usados do que em PE, especialmente os clíticos de terceira pessoa (o/a). Esses pronomes em PB, como vimos na seção anterior, só são vistos após o período de escolarização e ainda predominantemente na língua escrita.

A hipótese de Pagotto (2018) é que pode existir uma associação entre esses dois fatores: a mudança da posição dos clíticos no PB em relação ao que acontece em PE e o fenômeno da perda dos clíticos no PB. Na visão do autor, as regras de movimento de certos itens desempenham um papel muito importante na gramática das línguas. Assim, a mudança na posição dos clíticos possivelmente está relacionada “com profundas alterações nas regras da gramática de uma língua como um todo” (PAGOTTO, 2018, p. 202).

Ao observar os dados, vemos que ocorre próclise nas frases do PB e ênclise nas frases em PE. Contudo, quando essa mudança começou a ser implementada? Quando passamos a construir frases em que os pronomes clíticos optaram por se posicionar procliticamente? Um estudo realizado por Pagotto em 1992 traz resultados surpreendentes sobre esse tema, conforme mostra a TABELA 26 a seguir.

TABELA 26 – FREQUÊNCIA DE PRÓCLISE EM VERBOS SIMPLES DE SENTENÇA-RAIZ POR PERÍODOS DE 50 ANOS

Período de tempo	Próclise	Período de tempo	Próclise
XX ₂	26/48 54%	XVIII ₁	34/40 85%
XX ₁	10/34 29%	XVII ₂	58/66 88%
XIX ₂	21/38 55%	XVII ₁	37/40 92%
XIX ₁	8/9 89%	XVI ₂	46/55 84%
XVIII ₂	39/46 85%	XVI ₁	50/60 83%
Total		329/436 75%	

FONTE: PAGOTTO (1992, p. 69).

A TABELA 26 apresenta dados coletados⁷⁰ a partir do século XVI até a segunda metade do século XX, formados por sentenças com verbos simples, totalizando 436 ocorrências provenientes de cartas e documentos oficiais. Foram selecionadas ocorrências de clíticos em sentenças-raiz (coordenadas ou não) e com verbos simples, ou seja, com apenas um verbo, e não formas verbais que contenham verbo auxiliar e verbo principal.

De acordo com os dados da TABELA 26, do início do século XVI até a primeira metade do século XIX foram encontradas muitas ocorrências de próclise, cujo registro apresentou queda a partir da segunda metade do século XIX. Esse período de baixa nos dados pesquisados permaneceu até a segunda metade do século XX quando a próclise voltou a ter uma incidência significativa no *corpus*.

Na interpretação de Pagotto (1992, 2018) esses dados são surpreendentes por dois motivos: primeiro, porque se “o português brasileiro atual é essencialmente proclítico, seria esperado que resultados de períodos mais recentes refletissem padrões mais próximos disso” (PAGOTTO, 1993, p. 189) – o que não se observa no período entre a segunda metade do século XIX e XX, em que a ênclise predomina; segundo, porque não se esperava que o português clássico (período do século XVI ao XVIII) fosse tão semelhante ao PB atual no sentido de exibir tanta próclise.

O autor destaca que os estudos sobre os clíticos “enveredam por caminhos os mais distintos, podendo-se afirmar não haver uma teoria unificada que dê conta da posição dos clíticos nas línguas em geral.” (PAGOTTO, 1993, p. 190). O caminho usado pelo autor foi seguir algumas intuições que ele encontrou na literatura conhecida como de vertente geométrica (cf. ROUVERET, 1989⁷¹, apud PAGOTTO, 2018, p. 147), com a qual assume que:

- a) os clíticos se movem para núcleos funcionais;
- b) esse movimento se dá conjuntamente com o verbo, ou não;
- c) a próclise é a posição natural dos clíticos e a ênclise é fruto de um movimento suplementar do verbo. (cf. KAYNE, 1990⁷², apud PAGOTTO, 2018, p. 147).

⁷⁰ Ao total, a pesquisa identificou 1.436 ocorrências, compreendendo verbos conjugados simples, grupos verbais, sentenças infinitivas. Dentre esses dados, há também verbos precedidos de advérbios e negação.

⁷¹ ROUVERET, A. Cliticização e tempo em português europeu. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, São Paulo, 17, p. 9-37, 1989.

⁷² KAYNE, R. Romance Clitics and PRO. **North East Linguistics Society**, New York, v. 20, 1990.

As três hipóteses de trabalho apresentadas fazem referência a algum tipo de movimento e parece ser essa a observação principal a ser feita quanto ao comportamento dos clíticos, de acordo com esse autor. Conforme seu ponto de vista, se considerarmos que houve mudança é necessário mostrar que a próclise presente no português clássico não exibe as mesmas características da próclise do PB atual. Para ele, houve mudança relacionada ao movimento do clítico e do verbo, pois o português clássico tinha movimento do clítico e do verbo para projeções funcionais altas na sentença, mas que “[n]o processo de mudança, o português brasileiro atual teria perdido tais movimentos, ou eles estariam bastante restritos.” (PAGOTTO, 2018, p. 148).

Seguindo o caminho apontado por Pagotto (1992, 1993, 2018), podemos deslocar nosso olhar para o verbo e não apenas observar os clíticos isoladamente, pois é possível que o movimento seja provocado pelo verbo e que o clítico esteja “de carona”, ao invés de o movimento ser exclusivamente do clítico. Pagotto (2018) adota para o PB a hipótese de Kayne (1990), que apresenta uma explicação para a próclise e a ênclise nas línguas românicas:

Nossa análise considerará que os clíticos de línguas românicas invariavelmente se adjungirão à esquerda de um núcleo funcional. Isso irá, em casos onde esse núcleo funcional domine o verbo, produzir diretamente a ordem clítico-verbo. Por outro lado, a ordem verbo-clítico será assumida como resultante de um verbo que tenha se movido para a esquerda, passando o núcleo funcional ao qual o clítico se adjungiu. (Kayne, 1990, apud Pagotto, 1993, p. 195).

Quando os autores se referem ao movimento do verbo e do clítico, estão seguindo uma análise frequente da teoria gerativa que entende que os constituintes podem ser movidos de seu lugar original para outro lugar na sentença, uma operação que pode ser ilustrada por representações arbóreas.

Hipotetizar que houve mudança na extensão do movimento do verbo e do clítico, que se torna mais curto, implica para o clítico ter que se adaptar a um novo ambiente ou, se isso não for possível, então, deixar de existir. Silva (1990⁷³, apud Pagotto, 2018, p. 158) considera que, para ser possível ocupar essa nova posição na estrutura frasal, “os clíticos em PB tenham passado por um processo de reanálise, tendo mudado o seu estatuto categorial” (PAGOTTO, 2018, p. 158).

Ao observar todos os clíticos, destacamos que os de terceira pessoa – **o/a** – são os que desapareceram do PB. Os clíticos de primeira – **me** – e segunda pessoa – **te** – continuam presentes. Uma diferença visível entre eles é que os de terceira pessoa contêm mais traços de

⁷³ SILVA, M. C. F. *Les clitiqes en portugais du Brésil*: notes pour une étude. ms. 1990.

concordância. Os que não têm concordância nem de gênero nem de número, como **lhe**, **me**, **te**, sobreviveram, pelo menos por enquanto.

Ainda quanto à diferença entre os clíticos de primeira, segunda e terceira pessoa, Silva (1990, apud PAGOTTO, 2018, p. 158) mostra restrições importantes à próclise em relação ao segundo verbo de grupos verbais no PB.

(47) “*O livro foi **me** dado.”

(48) “*Maria pode **o** ver amanhã.”

(49) “Ele tinha **me** dado o livro.”

Esses dados mostram que o clítico **o** não pode ocorrer entre os dois verbos, mas os outros clíticos podem, como vemos em (49). O dado em (47) mostra uma sentença agramatical porque é uma construção passiva e parece haver uma impossibilidade de o clítico estar em próclise ao particípio em sentenças passivas, pois, na análise de Silva (1990, apud Pagotto, 1993, p. 202), “o verbo no particípio ainda se move para uma posição de concordância, a fim de receber o morfema de gênero”.

Para concluir, a hipótese de Pagotto (2018) é a de que os clíticos, dada a posição que ocupam atualmente nas sentenças da língua, não estariam mais marcados por concordância. Isso seria resultado de uma reanálise do tipo categorial desses clíticos. O autor pondera que ainda não é possível precisar se essas mudanças estão concluídas ou se ainda estão em processo, bem como que a permanência dos clíticos no sistema é um problema que ainda está em aberto.

4.3.2 Mudança na direção da cliticização, a hipótese de Nunes (1993, 2018)

Nesta seção, vamos trazer a hipótese defendida por Nunes (2018) para a mudança no sistema dos pronomes acusativos de terceira pessoa no PB. Para o autor, as características do PB atual, no que se refere a esses pronomes, são provenientes da mudança na direção da cliticização fonológica. Essa mudança ocorreu no século XIX e passou a não permitir “o licenciamento da sílaba dos clíticos acusativos de terceira pessoa” (NUNES, 2018, p. 162).

A perspectiva de Nunes (2018) está relacionada a uma hipótese morfofonológica: como bem lembra o autor, os clíticos acusativos de terceira pessoa no português têm como origem os pronomes demonstrativos latinos **illum**, **illam**, **illud**. A consoante /l/ dos demonstrativos latinos é

ainda preservada nos pronomes clíticos de línguas neolatinas como o espanhol, o italiano e o francês, conforme o QUADRO 10 que segue.

QUADRO 10 – PRONOMES CLÍTICOS ACUSATIVOS DE TERCEIRA PESSOA EM LÍNGUAS NEOLATINAS

Português	Espanhol	Italiano	Francês
o	lo	lo	le
a	la	la	la
os	los	li	les
as	la	le	les

FONTE: Baseado em HOUAISS (2010).

No entanto, o português difere dessas outras línguas românicas mais significativamente por não conter /l/ no início da sílaba, o que é o mesmo que dizer, em termos mais técnicos, que em português houve a perda aparente do *onset* da sílaba. Nunes (2018, p. 162, grifos do autor) explica que em português essa perda aparente de /l/ “deu origem às formas superficiais **o(a)**, **a(s)**”. Assim, o /l/ está subespecificado subjacentemente e por isso deve ser licenciado por outros processos que não contam com a estrutura silábica em si. Segundo Nunes (2018, p. 165), “[c]omo em português as únicas consoante que podem aparecer na posição de coda são /r/, /s/, /l/, o *Maximal Onset Principle* tem efeito de reassociar essas consoantes ao *onset* da sílaba do clítico, desassociando traços incompatíveis [...]”.

Contudo, advoga Nunes (2018), essa perda é apenas aparente, porque vemos em certos contextos específicos do português realizações como **lo(s)/la(s)** ou **no(o)/na(s)**, o que sugere que o *onset* da sílaba desses clíticos tem uma representação subjacente. Em que condições isso pode ocorrer, isto é, em que condições esse *onset* pode ser licenciado? No português europeu moderno, em que a direção da cliticização fonológica é da direita para a esquerda, se o clítico já está incorporado em ênclise sintática ao verbo, podem ocorrer diferentes tipos de processos fonológicos – por exemplo, um processo que preserva a sílaba do clítico possibilita a multiassociação de elementos vocálicos com o traço [+alto] presente na coda do verbo, de tal modo que formas como **comi-o** de fato são pronunciadas como [komiyu] e formas como **compro-a** se realizam como [kõmpruwa], segundo Nunes (2018, p. 164); e se a forma verbal termina em /a/, o problema do licenciamento desaparece porque a sílaba do clítico se funde com a última sílaba do verbo, o que é claríssimo quando temos crase, como no exemplo de Nunes (2018, p. 165):

(50) “compra-a.”

No entanto, temos outros processos fonológicos que, quando entram em ação, podem determinar a assimilação das terminações /r/ e /s/ aos traços do *onset* do clítico, resultando em estruturas fonológicas como as de (51) e (52) a seguir (NUNES, 2018, p. 163).

(51) “ver + o = vê-lo”

(52) “fizemos + o = fizemo-lo”

Ainda, podem determinar também a multiassociação do traço [+nasal] presente na forma verbal terminada em ditongo nasal que precede imediatamente o clítico, tal como vemos em (53) (NUNES, 2018, p. 163).

(53) “compraram + o = compraram-no ([kõprarãwno])”

Observamos que, segundo a hipótese de Nunes (2018), é justamente o fato de a cliticização fonológica ser da direita para a esquerda em português europeu que não possibilita os clíticos iniciarem uma sentença nessa língua em que a ênclise predomina nas sentenças matrizes. Em posição inicial de sentença, o clítico não teria como formar uma unidade fonológica legítima na língua. Esse problema é agravado por essa língua apresentar um sistema pronominal átono que contém clíticos formados por uma única vogal, que nessa situação também não teriam como legitimar seu *onset* subjacente. Observemos o exemplo (54) a seguir (NUNES, 1993, p. 163).

(54) “a. *O diga para mim,

b. *Me diga uma coisa,”

Por essa razão, frases como as dispostas no exemplo (54) não são gramaticais em PE. Isso também não é considerado correto pelas gramáticas normativas as quais seguem, em sua maioria, as regras do PE. Entretanto, se observarmos como os brasileiros falam, no PB é gramatical a sentença em (54b) e isso ocorre porque no PB atual há a direção de cliticização fonológica da esquerda para a direita; nota-se, contudo, que (54a) continua sendo impossível, o que significa que o clítico de terceira pessoa, pela sua natureza fonológica única, não teria como legitimar seu *onset* nessas circunstâncias.

Vamos examinar novamente situações como em (35) e (38), vistas anteriormente e retomadas a seguir como (55) e (56), e também em (57) e (58), a seguir (NUNES, 1993, p. 164).

- (55) “Já **te-vi**,
- (56) João vai **te-ver**,
- (57) Estamos **nos-conhecendo**,
- (58) Maria tinha **te-convidado**,”

Se examinarmos novamente essas situações, podemos ver que a escolha do clítico por um “hospedeiro fonológico” se faz em PB sistematicamente pelo verbo que está à direita. Em PE, temos justamente o oposto: em todas as sentenças anteriores o clítico se apoiaria fonologicamente na palavra que o precede, mesmo quando não se trata do verbo, como em (55). Dado que tanto o PE quanto o português antigo, segundo a análise de Nunes (1993), partilham a mesma direção da cliticização, a mudança que se encontra na direção de cliticização no PB é apontada pelo autor como uma inovação do “dialeto brasileiro” (NUNES, 1993, p. 214).

Como já mostrado nas sentenças em (54), uma das evidências da mudança da cliticização fonológica do PB são as sentenças com clíticos em posição inicial. Nunes (1993, p. 215) se baseia em dados fornecidos por Cyrino (1990)⁷⁴ que mostram a queda da ocorrência de ênclise a verbos no imperativo afirmativo, que vai de 100% de ênclise na primeira metade do século XVIII para 0% no início do século XX; as primeiras imperativas afirmativas com próclise aparecem na primeira metade do século XIX, com 14%, momento em que possivelmente a mudança na direção da cliticização do PB estaria implementada.

Cyrino (1990) aponta ainda outro fenômeno que ocorre no mesmo período: a próclise ao verbo principal cresce de 0% na primeira metade do século XVIII para 100% na segunda metade do século XX mesmo em construções com dois verbos (um auxiliar e outro principal), o que já começa a aparecer nos dados da primeira metade do século XIX, com 7,7% de incidência. Esse resultado também reforça a hipótese de que a mudança na direção da cliticização em PB advogada por Nunes (1993) deve ter ocorrido na virada do século XIX.

⁷⁴ CYRINO, S. M. L. **O objeto nulo no português do Brasil**: uma investigação diacrônica. São Paulo: Unicamp, 1990. Manuscrito.

Um ponto-chave da hipótese de Nunes (1993) é que, se as crianças do início do século XIX começaram a adquirir um sistema com cliticização fonológica da esquerda para a direita, não seria mais possível para elas licenciar o *onset* da sílaba dos clíticos acusativos de terceira pessoa como faziam antes, criando assim o contraste exibido em (54). Conforme Nunes (1993, p. 215-6), “numa situação como essa, as crianças poderiam reanalisar os clíticos como sílabas sem *onset*, poderiam reformular o sistema fonológico introduzindo novas maneiras para licenciar o *onset* da sílaba dos clíticos, ou poderiam adquirir uma gramática sem clíticos acusativos de terceira pessoa.”

A hipótese de Nunes (1993) é que as crianças selecionaram a última opção, o que possibilitou o aparecimento de duas novas construções: o objeto nulo e o pronome tônico como objeto direto. Os exemplos fornecidos por Nunes (1993, p. 169) para ilustrar respectivamente as duas possibilidades são os seguintes.

(59) “Eu entreguei Ø pro João.”

(60) “Eu entreguei **ele** pro João.”

No dado (59), temos uma categoria vazia que expandiu seu uso na língua muito além daquilo que é possível no PE, em que também existe o objeto nulo, mas com distribuição mais restrita. Segundo Nunes (1993, p. 216), em PB essa expansão de uso deve ser vista como “subproduto do desaparecimento dos clíticos acusativos de terceira pessoa”, e isso é semelhante a dizer que são o resultado “da inexistência de aquisição de clíticos acusativos de terceira pessoa por crianças que internalizaram um sistema com cliticização fonológica da esquerda para a direita” (NUNES, 1993, p. 217).

Na conclusão do artigo, o autor faz mais algumas observações quanto ao processo de mudança do uso dos clíticos. Com base nos dados coletados por Corrêa (1991) com adultos analfabetos e estudantes brasileiros do primeiro ano escolar até o nível universitário, Nunes (1993, p. 218) mostra que “há uma instância de hipercorreção em que o clítico é reduplicado”, o que o autor interpreta como evidência do conflito entre duas gramáticas que exibem cada qual uma direção de cliticização distinta: a do PB, que é da esquerda para a direita, faria a criança colocar o pronome em próclise; por seu turno, com a direção da cliticização do português europeu e do português clássico, da direita para a esquerda, a criança se vê obrigada a fazer o clítico aparecer em ênclise.

(61) “para **o** identificá-**lo**.” (NUNES, 1993, p. 218).

Nota Nunes (1993) que, no estudo de Corrêa (1991), a hipercorreção ocorre a cada quatro ocorrências adequadas de uso do clítico nas produções dos alunos de ensino fundamental; nos dados de estudantes universitários não foram encontradas sentenças com essa característica. O fenômeno da hipercorreção será retomado na seção a seguir.

Para concluir esta seção, vamos citar outro estudo publicado por Nunes, em 2019, em que o autor aprofunda sua reflexão sobre os clíticos em PB se perguntando por que os clíticos acusativos de terceira pessoa – **o**, **a**, **os**, **as** – se comportam tão distintamente dos clíticos de primeira e segunda pessoa – **me**, **te**. Para o autor, são três as condições que explicam a distribuição dos clíticos acusativos de terceira pessoa, vistos como marcadores de concordância com o objeto: (i) a necessidade de um hospedeiro concordante, ou seja, uma forma verbal que possa portar marcas de concordância; (ii) a primazia da concordância com o sujeito; e (iii) o princípio que estabelece o movimento como último recurso para salvar uma derivação. “Enquanto **me** e **te** podem se combinar com todas as formas verbais, uniformemente se proclitizando ao verbo principal, **o** requer ênclise ao verbo principal se esse verbo estiver no infinitivo [...] e repele tanto ênclise quanto próclise ao verbo principal se esse estiver no particípio ou no gerúndio [...]” (NUNES, 2019, p. 155, grifos do autor).

Vamos então aos exemplos apresentados por Nunes (2019, p. 155-156) para ilustrar seu ponto de vista. Inicialmente, o autor considera os seguintes dados – os exemplos (62) e (63) foram extraído da publicação do autor (NUNES, 2019, p. 155):

(62) “*Ela viu-**me/te**.”

(63) “*Ela viu-**o**.”

(64) “Ela **me/te** viu.”

(65) “Ela **o** viu.”

Nos dados em (62) e (63) há frases agramaticais, diferentemente em (64) e (65), em que temos frases gramaticais, ou seja, geradas pela gramática do PB. Nesses dois últimos exemplos, temos um pronome pessoal nominativo (pronome sujeito) + pronome acusativo (objeto direto) e verbo, sendo este conjugado – trata-se de um verbo finito. Aparentemente, nesse contexto gramatical os pronomes acusativos de primeira, segunda e terceira pessoa ocupam a mesma posição, que é a próclise ao verbo. Para Nunes, (2019, p. 155), todavia, isso é “uma simples

coincidência”, porque se observarmos outros contextos, vamos ver que há diferenças significativas na distribuição desses elementos. Vejamos os seguintes exemplos (NUNES, 2019, p. 156, grifos do autor).

(66) “a. *O João vai **cumprimentar-me/te**.”

“b. O João vai **cumprimentá-lo**.”

(67) “a. O João vai [me/te cumprimentar].”

“b. *O João vai [**o cumprimentar**].”

(68) “a. *O João tinha **visto-me/te**.”

“b. *O João tinha **visto-o**.”

(69) “a. O João tinha [**me/te visto**].”

“b. *O João tinha [**o visto**].”

(70) “a. *O João está **vendo-me/te**.”

“b. *O João está **vendo-o**.”

(71) “a. O João está [**me/te vendo**].”

“b. *O João está [**o vendo**].”

Analisando esses dados, primeiramente, vemos que os clíticos de primeira e segunda pessoa seguem o mesmo padrão distributivo em qualquer um dos ambientes – próclise ao verbo principal. Isso ocorre, de acordo com Nunes (2019, p. 157), “pois não levam em conta as propriedades morfológicas de concordância de seu hospedeiro”. Entretanto, os clíticos de terceira pessoa não formam sentenças possíveis quando conectados a verbos que não se flexionam, como é o caso dos particípios perfectivos e dos gerúndios, como podemos ver em (68b), (69b), (70b), (71b), respectivamente – e essa é a primeira condição enunciada por Nunes: a necessidade de um hospedeiro que possa portar marcas de concordância.

Conforme mostram os dados (65) e (66b), o clítico **o** pode se adjungir somente à forma finita e ao infinitivo, pois essas são formas verbais que aceitam flexão (isto é, algum tipo de marcador de concordância). Em contrapartida, no caso das sentenças impossíveis, existe uma “estratégia de reparação”, que é o movimento longo do clítico: Nunes (2019) observa que o clítico **o** poderia se associar procliticamente ao verbo auxiliar, pois essa forma apresenta flexão, como ilustrado nas sentenças a seguir.

(72) “O João **o tinha** visto.”

(73) “O João **o está** vendo.” (NUNES, 2019, p. 156)

O autor fornece outros dados que servem para corroborar essa ideia da estratégia da reparação, pois se os auxiliares também estiverem em uma forma que não aceita flexão de concordância, a previsão é de que as sentenças com movimento longo do clítico serão agramaticais, o que é exatamente o caso, como mostram os exemplos (74) a (80), extraídos de Nunes (2019, p. 157).

(74) “*Ter encontrado-a na reunião surpreendeu o João.”

(75) “*Ter [a encontrado] na reunião surpreendeu o João.”

(76) “Tê-la encontrado na reunião surpreendeu o João.”

(77) “*Tendo encontrado-a na reunião, o João foi direto ao assunto.”

(78) “*Tendo [a encontrado] na reunião, o João foi direto ao assunto.”

(79) “*[Tendo-a] encontrado na reunião, o João foi direto ao assunto.”

(80) “*A tendo encontrado na reunião, o João foi direto ao assunto.”

Esses exemplos ilustram bem a impossibilidade do pouso do clítico a verbos no gerúndio e no particípio, seja como ênclise ou próclise. O autor está pondo de lado dessa discussão os particípios passivos, pois estes, embora contenham um certo tipo de flexão, que é a flexão nominal de gênero e número, não admitem a adjunção de nenhum clítico. A questão em foco são os particípios usados com voz ativa em tempos verbais compostos como o passado mais-que-perfeito composto do modo indicativo – como vimos em (72) – ou mesmo o perfeito composto que aparece em sentenças como a seguir.

(81) Eu tenho falado.

Nesses casos, o particípio não admite marcação de concordância.

Voltando aos dados de (74) a (80), vemos que o clítico de terceira pessoa somente é gramatical quando se liga com o verbo no infinitivo, conforme o exemplo (76), já que o infinitivo em português pode ter flexão.

Sobre a hipótese relacionada à posição em que os clíticos de terceira pessoa podem aparecer, Nunes (2019) aponta que podem ocorrer em próclise quando temos formas finitas; e em

ênclise quando temos formas infinitivas. Para exemplificar, o autor fornece as seguintes frases, como vemos em Nunes (2019, p. 158).

(82) “a. *Ela **viu-o**.”

“b. Ela **o viu**.”

“(83) a. O João vai **cumprimentá-lo**.”

b. “*O João vai [o cumprimentar].”

Por meio dos dados em (82), destaca-se que o clítico **o** não pode posicionar-se em ênclise no caso do verbo conjugado, pois nesse caso teríamos dois marcadores de concordância competindo pelo mesmo espaço. Isso ocorre porque o verbo **viu** já tem a flexão que identifica a terceira pessoa do singular do sujeito, de maneira que não seria possível a presença do clítico **o** que, por hipótese, expressa concordância com o objeto. Dito de outro modo, não é possível que dois marcadores de concordância ocupem o mesmo espaço sufixal; nessas situações, “a concordância de sujeito tem primazia sobre a de objeto” (NUNES, 2019, p. 158) – e aqui temos a segunda condição enunciada pelo autor para explicar o posicionamento dos clíticos de terceira pessoa no PB.

Em razão dessa primazia, o clítico terá que se deslocar para outro lugar e a única opção é a próclise ou a posição prefixal, como vemos em (82b). Nos exemplos em (83), a situação é diferente porque o verbo está no infinitivo e não apresenta flexão. A concordância com o sujeito está no verbo auxiliar e, com isso, o verbo principal tem o espaço para concordância vago, o que possibilita o posicionamento do clítico. Por meio dos dados em (84) pode-se corroborar essa hipótese, conforme Nunes (2019, p. 158), pois eles mostram que nesse contexto não é possível a presença da morfologia do infinitivo pessoal (que é a concordância com o sujeito) sobre o infinitivo.

(84) “a. Nós vamos cumprimentar(*mos) o João.”

“b. Os meninos vão cumprimentar(*em) o João.” (NUNES, 2019, 158)

A hipótese de Nunes (2019) defende que os pronomes clíticos de terceira pessoa no PB têm um comportamento diferente dos clíticos de primeira e segunda pessoas e “não têm estatuto de clíticos propriamente ditos, mas de marcas de concordância de objeto” (NUNES, 2019, p. 169). Essa condição faz com que a colocação dos clíticos de terceira pessoa esteja dependente das

características das formas verbais com que eles estão associados. Essa hipótese explica certos padrões de colocação dos clíticos de terceira pessoa no português brasileiro culto, que afinal diferenciam essa língua do PE, constituindo uma gramática particular, diferentemente tanto da do PE quando da do PB vernacular. É sobre a coexistência dessas diferentes gramáticas que se debruçam os trabalhos de Kato (1994, 2018), que examinaremos na próxima seção.

4.3.3 Diacronia dos clíticos: hipótese de Mary Kato (1994, 2018)

Kato (2018) levanta uma série de questões relacionadas à aquisição dos clíticos, argumentando que seria um processo de *code-switching*, conforme já mencionado na seção 4.2 deste capítulo. A preocupação da autora é quanto ao modo como a aquisição/aprendizagem dos clíticos vem sendo feita nas escolas; além disso, seu olhar é direcionado às teorias de aquisição de L2 já que, para ela, esse processo de aquisição/aprendizagem é o mesmo que subjaz ao domínio de uma segunda língua. Para fundamentar suas observações, Kato (2018) levanta estudos diacrônicos e, com base neles, resume algumas mudanças relativas aos clíticos na história do PB. Na sequência, examinaremos essas mudanças com base em Kato (2018).

A primeira mudança se refere à **perda do movimento longo do clítico**. Kato (2018, p. 57) compara dados do português clássico e do português atual, como os que seguem.

(85) “a. Quem **me** não ama? (Português Clássico)”

“b. Quem não **me** ama? (PE e PB atuais)”

Por meio dos dados, é possível averiguar uma diferença visível na posição do clítico: o que vemos em (85a) é chamado de movimento longo do clítico porque o pronome aparece acima da negação; esse movimento sobre a negação é impossível nos dias de hoje em qualquer dialeto do português.

A segunda mudança pontuada por Kato (2018) relaciona-se com a **mudança de direção da cliticização**. Essa questão já foi descrita na seção 4.3.2 com base em pesquisas realizadas por Nunes (1993, 2019). A mudança consiste na cliticização para direita no PB e para a esquerda no PE moderno.

A próxima mudança refere-se à **perda dos clíticos de terceira pessoa** ao longo do século XIX e à introdução das categorias vazias em seu lugar. Vale lembrar que os clíticos em PE

mantiveram o seu paradigma, conforme Kato (1994)⁷⁵, citadas por Kato (2018). No QUADRO 11 a seguir é possível visualizar a não alteração no PE e a alteração no PB.

QUADRO 11 – CLÍTICO ACUSATIVO, DATIVO E REFLEXIVO NOS SÉCULOS XVIII E XX DO PB

Século XVIII e PE atual			PB século XX		
Clítico Dativo	Clítico Acusativo	Clítico Reflexivo	Clítico Dativo	Clítico Acusativo	Clítico Reflexivo
me	me	me	me	me	me
te	te	te	te	te	te
lhe	o	se	Ø	Ø	Ø

FONTE: KATO (2018, p. 58).

O QUADRO 11 contém dados referentes aos clíticos dativos (objeto indireto), aos clíticos acusativos (objeto direto) e aos clíticos reflexivos (que podem corresponder também ao clítico passivo, indeterminado e genérico). É importante destacar que constam apenas os pronomes básicos/originais, no caso do clítico **o** teríamos também a forma feminina e a do plural, pois esse clítico pode concordar em número e pessoa. Além disso, podemos ver que há uma categoria vazia nas terceiras pessoas, o que equivale ao objeto nulo⁷⁶ nos exemplos (do PB) fornecidos por Kato (2018, p. 58).

(86) “a. O Pedro, ele **me** encontrou na feira.”

“b. O Pedro, eu **Ø** encontrei na feira.”

(87) “a. Pra mim, o João **me** comprou um iPhone.”

“b. Pro meu pai, eu **Ø** comprei um iPhone.”

A quarta mudança refere-se ao **redobro do clítico** já que, por uma hipótese já antiga da autora, de 1994, no PB o clítico “pode vir redobrado pelo pronome reto” (KATO, 2018, p. 58, grifos da autora), como ilustram os seguintes exemplos.

(88) “a. O Pedro, eu **Ø**-encontrei **ele** na feira.”

“b. Pro meu pai, eu **Ø**-comprei um iPhone (**pra ele**).”

⁷⁵ KATO, M. A. Metalinguistic reflections on code-switching. In: BARBARA, L.; SCOTT, M. (Org.). **Reflections on Language Learning**. Clevedon: Multilingual Matters, 1994. p. 122-137.

⁷⁶ Sobre as categorias vazias, gostaríamos de mencionar que, quando o dativo é tópico discursivo, não é necessário ser retomado na sentença, como mostrado nos exemplos (86b) e (87b). Contudo, podem existir situações em que a ausência do dativo só possibilitará uma interpretação genérica.

(89)⁷⁷ “a. O Pedro, eu Ø_i-encontrei [**t_i** **ele_i**] na feira.”

“b. Pro meu pai, eu Ø_i-comprei um iPhone pra [**t_i** **ele_i**].”

As sentenças contêm uma construção bastante comum na linguagem oral em PB que é o redobro de pronomes, semelhante ao que ocorre em “Ele **me** disse **pra mim**”. Porém, o que vemos nos dados em (88) e (89) é o redobro entre o clítico nulo e o pronome do caso reto **ele**. Isso ocorre porque, segundo Kato (1994, apud Kato, 2018, p. 58, nota 5), “os pronomes **ele**, **ela**, **eles**, **elas** são redobros do clítico. Os dois nascem juntos (em uma estrutura de [*small clause*]) e depois o clítico nulo se cliticiza ao verbo.”

Então, podemos depreender que o objeto nulo contém os traços do clítico, mas eles não se realizam fonologicamente. O fato de aparentemente não ter nada junto do verbo, no lugar que seria ocupado pelo objeto, não significa que não existam informações referentes a esse objeto. Nesse caso, o complemento é subcategorizado pelo verbo e existe um papel temático a ser interpretado naquela posição.

Kato (2018) observa também que há diferença no tipo de categoria vazia que está em jogo no objeto nulo em PE e em PB, dadas as diferenças em distribuição.

O QUADRO 8 também mostra o desaparecimento do clítico **se** que, além de reflexivo, tem as funções de passivo, indefinido e genérico. O que se observa no PB falado é a mudança de certas propriedades das construção com **se** ou sua substituição por outras, muito diferentes, fenômeno que vem acontecendo na língua oral em PB, como pode ser visto em (90) (KATO, 2018, p. 61, grifos da autora):

(90) “a. Não **se** usam mais saias na universidade. (PE, %⁷⁸PB)”

“b. Não **se** usa mais saia(s) na universidade. (%PE, PB)”

“c. Ø Não usa mais saia na universidade. (*PE, PB)”

“d. **(Vo)cê** não usa mais saia na universidade. (*PE, PB)”

“e. **A gente** não usa mais saia na universidade. (*PE, PB)”

⁷⁷ Ainda sobre os dados em (89), entendemos que é usada a letra **i** para mostrar que os itens em negrito se referem ao mesmo indivíduo, ou seja, têm o mesmo referente.

⁷⁸ O sinal “%”, de acordo com Kato (2018), sinaliza baixa percentagem.

Embora não seja objeto de estudo deste trabalho, algumas das mudanças ocorridas com o clítico **se** nos interessam porque estes também apresentam o fenômeno do apagamento. Isso nos mostra que tais processos acontecem de forma conectada ou podem influenciar todo o paradigma dos pronomes pessoais.

Em um artigo de 2017, Kato também menciona a mudança ocorrida (ou que vem ocorrendo) com a perda do **se** passivo e do **se** indefinido/genérico. Essa mudança provocou o aparecimento de uma categoria nula que passou a ocupar a posição proclítica, como vemos nos exemplos a seguir (KATO, 2017, p. 140, grifos da autora).

(91) “a. Vende-**se** casa. (PE)”

“b. **Se** vende casa. (PB)”

“c. \emptyset Vende casa. (PB)”

A questão levantada por Kato (2017) é se esse clítico nulo **se** contém os traços de concordância ou não. Vale lembrar que estamos considerando que os clíticos nulos de terceira pessoa, embora não se manifestem fonologicamente, ocupam um espaço na sentença e carregam os traços de concordância. No caso do clítico nulo que substitui o **se**, de acordo com Kato (2017), parece ser um “nome nulo”, ou seja, não apresenta traços de concordância, chamados de traços *phi* (traços de pessoa, número e gênero). É por isso que as construções com sujeito/objeto nulo que estejam substituindo o clítico **se** sempre acontecem no singular e tem sentido genérico. Vamos aos exemplos (KATO, 2017, p. 141).

(92) “a. Compram-**se** discos usados. Compra-**se** discos usados. (PE)”

“b. **Se** compra discos usados. (PB)”

“c. \emptyset ⁷⁹ Compra disco usado. (PB)”

Segundo Kato (2017, p. 141) “a mudança reanalisa o ‘se’ passivo como ‘se’ indefinido, ficando o verbo sempre no singular”. O “nome nulo” que aparece em (92c) tem interpretação indefinida, semelhante a que exibem os pronomes indefinidos *one* em inglês e *on* em francês.

Após essa breve incursão pela questão da mudança com o clítico **se**, vamos retornar ao clítico **o** e, especialmente, vamos retomar a discussão sobre o redobro dos clíticos e o objeto nulo.

⁷⁹ Não vamos nos debruçar aqui sobre o sujeito nulo arbitrário, assunto abordado em Galves (1986) e Kato (2017).

Do que mencionamos sobre o clítico **se**, segundo a análise de Kato (2017, 2018), podemos concluir que os clíticos acusativos **o, a, os, as** mantêm os traços *phi* inalterados, mesmo passando pela mudança de se tornarem categorias nulas, ao contrário do clítico **se**, que não os mantém. Em Kato (2017, p. 138), com base em seu trabalho de 1993, vemos um quadro comparativo com o paradigma dos clíticos, dos possessivos e dos indefinidos. Essa classificação reforça a hipótese de que o fenômeno do apagamento pronominal se estende para além dos clíticos acusativos.

QUADRO 12 – PARADIGMA DOS CLÍTICOS, DOS POSSESSIVOS, DOS INDEFINIDOS NO PORTUGUÊS CLÁSSICO (PCI), NO PORTUGUÊS EUROPEU ATUAL (PE) E NO PORTUGUÊS BRASILEIRO ATUAL (PB)

PCI e PE				PB			
Acusativo	Dativo	Possessivo	Indefinido	Acusativo	Dativo	Possessivo	Indefinido
me	me	meu		me	me	meu	
te	te	teu		te	te	teu	
o, lo, no	lhe	seu	Se	Ø / ele	pra ele	Ø / dele	Ø

FONTE: KATO (1993, apud KATO, 2017, p. 138).

No QUADRO 12, podemos visualizar um panorama mais amplo do paradigma pronominal em português que, na verdade, vai além dos clíticos.

A autora avança para a ideia de que os parâmetros que respondem pela distribuição de argumentos nulos nas línguas estão relacionados com a morfologia e com as categorias funcionais, conforme a conjectura Chomsky-Borer (BAKER, 2008).

Para reforçar a correspondência entre o objeto nulo e clítico acusativo de terceira pessoa, Kato (2017) cita trechos da tradução do livro *O Alquimista*, de Paulo Coelho, nas publicações no Brasil e em Portugal. Os trechos citados por Kato (2017, p. 139) estão dispostos a seguir.

- (93) “a. Se hoje eu me tornasse um monstro e resolvesse matar Ø uma por uma ... (PB)”
 “b. Se hoje eu me tornasse um monstro e resolvesse matá-las uma por uma ... (PE)”
 “c. Tirou seu dinheiro do bolso e mostrou- Ø ao recém-chegado. (PB)”
 “d. Tirou seu dinheiro do bolso e mostrou-o ao recém-chegado. (PE)”

Ainda examinando o QUADRO 9, além da categoria vazia, constatamos o pronome reto/tônico **ele** na posição de objeto de verbo que, segundo Kato (2017), é uma implementação característica do PB. Essa implementação vem ocorrendo “através do redobro do clítico, porém com clítico nulo e o tópico à direita.” (KATO, 2017, p. 140), como podem ser observados nos exemplos a seguir que ilustram essa ideia (KATO, 1994, apud KATO, 2017, p. 140, grifos da autora).

- (94) “a. Eu **te** amo **você**. (Caetano Veloso)”
 “b. **Me** põe **eu** em cima. (linguagem infantil)”
 “c. Eu Ø-vi **ele**.”

Para concluir, segundo a autora, sua hipótese é sustentada pela ideia de que são as crianças que operam a mudança linguística (baseada em LIGHFOOT, 1991, apud KATO, 2017). Em sua gramática nuclear, as crianças teriam apenas o *input* da linguagem oral, que são as formas inovadoras (clítico nulo, objeto nulo e pronome reto/tônico em posição de objeto direto). Por isso, não adquirem os clíticos de terceira pessoa, que são aprendidos apenas no período escolar.

4.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, detalhamos alguns estudos sobre o paradigma dos pronomes de terceira pessoa como objeto direto no PB. Finalizamos com o resumo de algumas pesquisas promissoras nessa área e consideramos o conteúdo dessas seções de extrema importância para a formação de professores de PLNM. Notamos que o tratamento dado ao paradigma dos pronomes de terceira pessoa difere daquele apresentado pelas gramáticas estudadas no capítulo 2. Pudemos observar que o detalhamento da pesquisa realizada por Pagotto (1992, 1993, 2018), Nunes (1993, 2018, 2019) e Kato (2017, 2018) possibilitou um entendimento mais acurado do fenômeno linguístico que está em jogo, inclusive do percurso histórico das formas e das inovações apresentadas pela gramática do PB – por exemplo, Kato (2017, 2018) se refere ao uso do pronome tônico **ele** com função de objeto direto como uma inovação. Isso é muito diferente do que encontramos na gramática de Cunha e Cintra (2008), que revisamos no capítulo 2. Portanto, explicações em sala de aula de PLNM do tipo: “esse é um jeito simples de falar, colocamos o pronome **ele** no lugar do pronome “o” porque ou não sabemos usá-lo, ou porque é mais fácil” não são descrições adequadas do que está acontecendo na língua. O que temos é um processo legítimo do PB em que há a reduplicação de pronomes, ou seja, o pronome clítico (**o**, **a**, **os**, **as**) não desapareceu, mas sim adquiriu a forma nula, enquanto o segundo mantém a forma do pronome tônico.

Ainda, conforme explica Kato (2017), temos uma variação estilística ou de polidez porque usamos os pronomes átonos em algumas situações, mas isso não significa que necessariamente nos apropriamos da gramática que originalmente regia essas formas. Para a autora, no que se refere ao uso dos pronomes átonos e tônicos em posição de objeto no PB, temos duas gramáticas

em um processo de *code-switching*, as quais são manipuladas pelos falantes dependendo das necessidades das situações comunicativas em que estiverem inseridos.

Uma explicação muito próxima a apresentada por Kato está em Cavalcante (2018). Essa autora, em seu estudo sobre o pronome *se*, afirma que a variação entre concordância e não concordância do verbo transitivo e seu argumento interno plural nessas estruturas em textos brasileiros “está relacionada a duas gramáticas distintas” (CAVALCANTE, 2018, p. 417). Para ela, os falantes do PB podem usar “enunciados que não são necessariamente gerados pela sua gramática nuclear, mas são reconhecidos pelos seus saberes linguísticos”. Nesse caso, conforme Kroch (1989⁸⁰, apud Cavalcante, 2018, p. 418), há uma “competição de gramáticas”, pois os falantes do PB ora usam essa gramática ora se espelham na gramática da língua padrão.

Cavalcante (2018) está se referindo à concordância do verbo em sentenças como: “aluga-se casas” e “alugam-se casas”. A questão em estudo nesta tese concentra-se no uso de outros pronomes, mas como pudemos observar, há semelhança no tratamento dado pelas autoras citadas.

As pesquisas realizadas pelos autores reportados neste capítulo são longas e detalhadas, de modo que certamente envolveram muito tempo de dedicação para chegar às conclusões apresentadas. Não imaginamos que pesquisas desse porte possam ser realizadas em um curso de formação de professores, mas entendemos ser necessária a leitura e o estudo de trabalhos dessa envergadura com o acompanhamento de um professor especialista no assunto.

É possível entender que, para se chegar às conclusões apresentadas, foi necessário observar, descrever e analisar o fenômeno linguístico; fazer observações de cunho intuitivo; fazer generalizações e também buscar outros trabalhos sobre o mesmo tema a fim de considerar os resultados já alcançados, entre outras possibilidades. Todas essas etapas contribuem para traçar novos percursos que o pensamento científico pode percorrer na busca por respostas.

No próximo capítulo, vamos nos dedicar a pensar sobre como algumas noções teóricas gerativistas podem contribuir para os estudos de itens gramaticais e a formação de professores de PLNM.

⁸⁰ KROCH, A. Reflexes of Grammar in Patterns of Language Change. **Language Variations and Change**, v. 1, p. 199-244, 1989.

5 CONTRIBUIÇÕES DE ESTUDOS GERATIVISTAS E DE ESTUDOS SOBRE FOCO NA FORMA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PLNM

5.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O desconhecimento sobre determinado tópico gramatical costuma levar os professores a não explorá-lo adequadamente ou simplesmente a não abordá-lo nas aulas ou no momento da elaboração do plano de aula ou do material didático a ser aplicado. Podemos ver essa realidade também em LDs, os quais não mencionam uma série de questões relacionadas à gramática da língua talvez no intuito de não correr o risco de apresentá-los ou explorá-los de forma equivocada. Diante das dificuldades, o mais provável é o não enfrentamento dessas questões, seja nos LDs ou em situações de sala de aula.

Quando falamos em ensino, estamos incluindo nessa discussão a condição de mediação do conhecimento em sala, assim como preparação de aulas, currículos, programas de cursos e materiais didáticos. Evidentemente, ensino e aprendizagem andam juntos, e considerando as práticas didáticas, acreditamos que os professores devem ter uma formação consistente a fim de poder mediar a aprendizagem.

Mesmo que os professores se deparem com questões sobre as quais nunca pararam para pensar, podem se posicionar se tiverem conhecimento sobre os fenômenos envolvidos na constituição da língua. De qualquer modo, não podemos pensar que estudar tais fenômenos seja um percurso fácil, EM razão da complexidade do objeto de estudo. Por isso, defendemos que os professores precisam ter um conhecimento amplo, diversificado e aprofundado sobre as diversas áreas que envolvem os conhecimentos da língua.

Desse modo, queremos destacar uma área que vem ganhando espaço nas pesquisas sobre ensino e aquisição/aprendizagem de LNM com base em pressupostos teóricos da gramática gerativa e especificamente nos construtos teóricos da teoria de Princípios e Parâmetros. Trabalhos importantes e recentes podem ser vistos em Slabakova (2002, 2006, 2008, 2013, 2016) e Whong et al. (2013). Tais estudos apresentam pesquisas robustas no âmbito aplicado, da aquisição e da aprendizagem de LNM. Segundo essas pesquisas, parece ser claro que, quanto mais o professor for capaz de explicar fenômenos linguísticos, melhor será a instrução em sala de aula (WHONG

et al., 2013, p. 1). Nesse sentido, Garavito (2013, p. 20, tradução nossa) afirma que “é imperativo que linguistas teóricos e aplicados ouçam uns aos outros⁸¹”. Os estudos formais e aplicados talvez nunca tenham sido suficientemente conectados, mas parecem estar dando sinais de aproximação nas últimas décadas.

Tradicionalmente os estudos gerativos estão relacionados à aquisição da linguagem por crianças e, em especial, à aquisição da língua materna. No entanto, importantes estudos têm sido feitos também no que se refere ao processo de aquisição de língua não materna, os quais estão ligados à *Generative Second Language Aquisition* (GenSLA); entre publicações brasileiras, podemos citar Ruas (2020).

Estamos considerando que aquisição seja um processo natural de desenvolvimento e produção de uma língua, e aprendizagem seja um processo realizado por intermédio de instrução escolar. Todavia, pode ser difícil separá-los quando ocorrem na fase adulta e em imersão, ou seja, vivendo no país em que a língua-alvo é falada nas diversas práticas sociais de uma comunidade. Não descartamos que um aluno em imersão, aprendiz de português, possa passar por processos de aquisição enquanto vive experiências de aprendizagem em ambiente escolar. A condição do aluno adulto em imersão pode ser entendida como ambígua, pois o modo exato como ocorre o acesso aos conhecimentos linguísticos é algo ainda a ser desvendado completamente.

Os estudos em GenSLA se concentraram, em princípio, em estudar a transferência de conhecimentos de falante de LM na sua *performance* enquanto aprendiz de uma LNM. Com o desenvolvimento dos estudos relacionados ao minimalismo, nos anos 1990, ampliaram-se as possibilidades de pesquisa. Mais recentemente, com Belletti, Bennati e Sorace (2007), Sorace e Filiaci (2006), surgiram estudos sobre as relações entre a sintaxe estrita e os domínios do discurso e da pragmática, os quais levaram à Hipótese da Interface. Essa hipótese considera que as construções que exigem o conhecimento de construtos referentes a diferentes domínios vão proporcionar maior dificuldade para os alunos. Além desses estudos, podemos citar também avanços obtidos no campo da neurolinguística, especificamente na área de L2, conforme trabalho realizado por Yusa et al. (2011⁸², apud WHONG et al., 2013).

⁸¹ Texto original: “*It is imperative that theoretical and applied linguists should listen to each other.*” (GARAVITO, 2013, p. 20).

⁸² YUSA, N. et al. Second-language instinct and instruction effects: nature and nurture in second-language acquisition. **Journal of Cognitive Neuroscience**, n. 23, p. 2.716-2.730, 2011.

Acreditamos que estudos na GenSLA têm contribuído para ampliar as possibilidades de pesquisa e desenvolvimento da área de ensino de línguas, especialmente no que se refere aos aspectos linguísticos, o que vêm favorecendo reflexões sobre o ensino e formação de professores de PLNM. Neste capítulo, vamos apresentar um estudo realizado por Slabakova (2016) sobre a Hipótese do Gargalo; na sequência, vamos discorrer sobre o Foco na Forma e, por fim, tecer com reflexões sobre contribuições dos estudos gerativos para a formação dos professores de PLNM, fornecendo alguns exemplos do tipo de atividades que temos em mente.

5.2 HIPÓTESE DO GARGALO (“*THE BOTTLENECK HYPOTESIS*”), DE SLABAKOVA (2016)

De acordo com a GenSLA, frequentemente são citados alguns fatores para sustentar a ideia de que a GU também guia a aquisição/aprendizagem de LNM. Entre esses fatores estão a sistematicidade da interlíngua e a transferência ou não de estruturas.

A **interlíngua** é uma gramática intermediária desenvolvida pelos aprendizes de LNM durante o processo de aprendizagem. No entanto, essa gramática parece seguir as restrições universais previstas pela GU, isso porque eventualmente os estudantes podem fazer construções que não são necessariamente da língua que já conhecem nem da língua-alvo, mas são tentativas que estão dentro do grande espectro de possibilidades previstas pela GU.

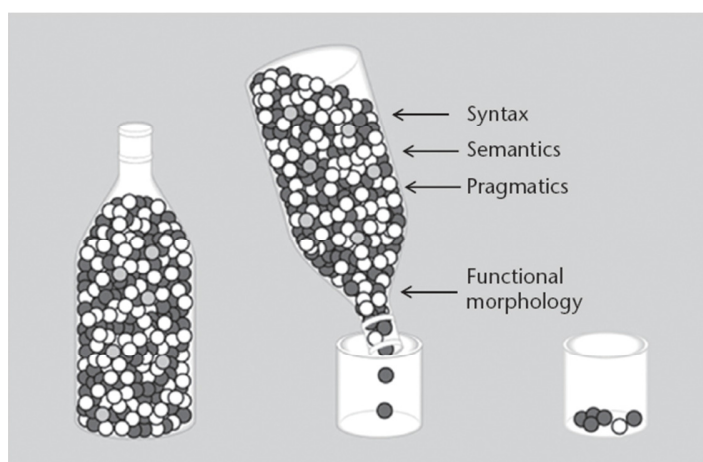
O segundo item é visível na fala dos aprendizes de línguas; com muita facilidade podemos identificar a origem de um falante iniciante de uma LNM, pois ele apresenta marcas fonológicas da sua LM ou eventualmente de uma LNM que domine bem e que seja mais próxima da língua-alvo. Além das marcas fonológicas, é possível perceber outras interferências diversas que estão presentes durante o processo de aprendizagem. Observando as características dessas interferências, podemos hipotetizar que esse aluno transfere valores paramétricos que já tem internalizado e que são semelhantes ou iguais aos da língua-alvo, ou ainda, que faz transferências como um “suporte” enquanto não tem acesso à estrutura dessa nova língua.

Nesse processo, algumas questões são bastante intrigantes, como: (i) o que geralmente pode ser transferido e o que não pode ser transferido; (ii) o que é mais fácil adquirir/aprender e o que não é fácil adquirir/aprender. Pensar sobre essas questões está diretamente relacionado às práticas de ensino e à formação de professores de línguas, bem como pode trazer algumas novas

hipóteses sobre como ocorre a aquisição/aprendizagem de LM. Nessa linha de estudos, temos o trabalho desenvolvido por Slabakova (2013, 2016), o qual vamos apresentá-lo na sequência.

Slabakova considera que adquirir/aprender uma LNM é uma atividade bastante complexa e que depende de vários fatores, inclusive esforço e motivação. Porém, a autora destaca a importância e a dificuldade em adquirir os morfemas funcionais da língua-alvo. Para ela, a ideia de que os alunos são expostos a vários morfemas da língua-alvo por meio do *input* não significa que consigam compreender e usar essas estruturas rapidamente. Diante dessa constatação, ela defende que o mais difícil de ser adquirido/aprendido são os morfemas funcionais, os quais fazem parte do “gargalo”, ou seja, da parte mais difícil da aquisição/aprendizagem. Na FIGURA 2 a seguir traz uma representação ilustrada da Hipótese do Gargalo.

FIGURA 2 – ILUSTRAÇÃO DA HIPÓTESE DO GARGALO



FONTE: SLABAKOVA (2016, p. 403).

A FIGURA 2 mostra uma garrafa com bolinhas de diferentes cores. As bolinhas mais escuras representam as informações da língua materna; as bolinhas brancas, a língua-alvo; e as bolinhas cinzas significam o conhecimento universal (GU). Além disso, as setas ao lado da garrafa indicam a iminência da sintaxe, da semântica, da pragmática e, mais embaixo, da morfologia funcional. O que está no gargalo da garrafa é entendido pela hipótese como sendo o mais importante na elaboração das representações gramaticais: a morfologia funcional. Portanto, a morfologia funcional é o principal locus para os significados gramaticais e para as diferenças entre as línguas. Quanto à sintaxe e à semântica, são consideradas universais e por isso não são difíceis de serem compreendidas quando os recursos gramaticais, isto é, a morfologia funcional,

já está em funcionamento (SLABAKOVA, 2016). Por isso, a hipótese defende que a morfologia funcional é mais difícil de ser adquirida/aprendida do que a sintaxe e a semântica.

Um dos exemplos fornecidos por Slabakova (2016, p. 391), para construir sua argumentação é a intenção de combinar *like*, *jazz* e *Peter* em uma mensagem com a finalidade de expressar que *Peter* é o experienciador de um sentimento, e que o sentimento é gostar de um tipo de música. Para essa combinação, o mecanismo de produção começará juntando *like* + *jazz* em uma frase verbal. Mais tarde, o experienciador será incluído. No entanto, a frase *Peter like jazz* não é aceitável em inglês sem o morfema de concordância sujeito-verbo -s. Esse morfema sinalizará que a frase reflete um estado habitual que inclui o tempo presente⁸³, resultando em: *Peter likes jazz*. Se a intenção for expressar o tempo passado, então será necessário adicionar -ed ao verbo, por exemplo.

A autora conclui que existe muita informação importante compactada nesses pequenos morfemas. Essas informações estão relacionadas à ordem das palavras e ao significado da frase, portando, eles estão justamente no centro da aquisição da linguagem⁸⁴.

Concordamos com Slabakova quanto aos morfemas funcionais serem os elementos das gramáticas das línguas que oferecem mais dificuldade aos estudantes de aprendizado. Se fizermos uma lista das dificuldades mais comuns de alunos de PLNM iniciantes, veremos que estão relacionadas aos morfemas de tempo e modo, de gênero e número, entre outros. Slabakova (2016, p. 392) explica que as dificuldades de aprendizagem de L2 não estão exclusivamente reservadas aos morfemas, mas que essas “dificuldades são mais agudas para alunos cujas línguas não têm esses morfemas funcionais” (SLABAKOVA, 2016, p. 392). Isso fica claro quando observamos, por exemplo, as dificuldades em aprender de alunos falantes de línguas distantes do PB que não contém morfema de gênero.

Para adquirir as formas morfológicas e armazená-las, Slabakova defende que os alunos devem: (i) mapear formas para corrigir interpretações (significados gramaticais); (ii) mapear

⁸³ Texto original: “[...] if we want to combine *like*, *jazz*, *Peter* in a message to the effect that *Peter* is the experiencer of a feeling, and that feeling is being fond of a type of music, the production mechanism will start by putting *like* + *jazz* together into a verb phrase. However, *Peter like jazz* is not an acceptable sentence of English without the subject-verb agreement morpheme -s. Later on, the Experiencer argument will be added. It signals that the sentence reflects a habitual state that includes the present moment.” (SLABAKOVA, 2016, p. 391).

⁸⁴ Texto original: “There is a lot of important information packed into these little morphemes that has to do with the word order and the meaning of the sentence, therefore they are rightfully at the heart of language acquisition.” (SLABAKOVA 2016, p. 391).

formas para possivelmente diferenciar características gramaticais (adição, subtração e reconfiguração de características); e ainda, (iii) identificar o contexto gramatical em que esses morfemas ocorrem⁸⁵. Por fim, ela pontua que essas são tarefas difíceis, mas que ainda não compõem a totalidade das dificuldades.

Contudo, a boa notícia, segundo a autora, é que o “gargalo” não é rígido e pode se alargar com a prática (SLABAKOVA, 2016). As situações de ensino em sala de aula contribuem para essa condição, logo, os professores devem identificar o que é mais fácil e o que é mais difícil para então se concentrarem no que é desafiador para os estudantes.

Com esse estudo, Slabakova (2016) reforça a ideia de que a teoria gerativa tem muito a oferecer e a contribuir para o ensino de línguas. A autora apresenta uma lista de atividades para a prática de itens gramaticais, os quais são responsáveis pela maior parte das representações gramaticais e pela variação paramétrica. As atividades fornecidas seguem a perspectiva do Foco na Forma.

Vejamos um exemplo de atividade proposta por Slabakova (2016, p. 415-416) com a finalidade de explorar o uso de plurais genéricos que foi pensado para um grupo de professores em formação. A autora usa exemplos em várias línguas para mostrar como tal fenômeno ocorre de formas diferentes, e, na sequência, convida os participantes a refletirem sobre isso respondendo a perguntas.

Interpretation of generic noun phrases in English and Spanish (based on the work of Ionin, Montrul, Santos, and Grolla on genericity, in English, Spanish, and Brazilian Portuguese). A star means that the sentence is ungrammatical while a number sign means that the sentence is not used with a generic meaning.

In English, bare plurals but not definite plurals can denote kinds at the NP level:

✓ Hummingbirds are rare in the United States.

The hummingbirds are rare in the United States.

For Spanish and most other Romance languages, it's just the opposite, in that definite but not bare plurals can denote kinds:

* Picaflores son comunes en Argentina.

✓ Los picaflores son comunes en Argentina.

“Hummingbirds are common in Argentina.”

⁸⁵ Nas palavras de Slabakova (2016, p. 395): 1) map forms to correct interpretations (grammatical meanings); 2) map forms to possibly different grammatical features (feature addition, subtraction, and general reassembly); and 3) identify the grammatical contexts for the morpheme occurrence.

But Brazilian Portuguese (BP) exceptionally allows both bare and definite plurals with kind readings (Schmitt and Munn 2002):

- ✓ Beija-flores são raros em São Paulo
 - ✓ Os beija-flores são raros em São Paulo.
- “Hummingbirds are rare in São Paulo.”

Based on these examples, answer the questions below:

Question 1: Make a table or a graph of meanings and morphemes. Any visual representation would do. Is this a morphosyntax–semantics mismatch?

Question 2: Describe the learning tasks in all learning directions.

Question 3: Assuming L1 transfer, what are your expectations for behavior of Spanish learners of English and BP, BP learners of Spanish and English, and English learners of Spanish and BP, at the initial state?

Question 4: What are your predictions for ultimate attainment?

Question 5: Discuss ways to teach this contrast, in a manner that draws the attention of potential learners to the form–meaning mismatches (SLABAKOVA, 2016, p. 415-416).

Algumas das perguntas elencadas são relativamente difíceis, mas poderiam ser exploradas em um curso de formação de professores de PLNM. Outras questões, como a 3 e a 5, contribuiriam muito para pensar em como explorar fenômenos linguísticos.

Nos textos de Slabakova (2013, 2016), destacamos que a autora sugere o Foco na Forma como um conjunto de estratégias viáveis para a exploração de morfemas funcionais. A autora destaca que não concorda com a prática de exercícios de estrutura linguística isolados e que, ao invés disso, o Foco na Forma poderá atrair a atenção dos alunos para determinados recursos linguísticos que são de interesse para a aprendizagem. Além disso, a prática de morfemas funcionais deve ocorrer relacionada a um contexto significativo às práticas de ensino de acordo com a autora.

Com a proposta de usar as orientações do Foco na Forma no ensino dos morfemas funcionais, Slabakova (2016) sugere a aplicação de uma abordagem de ensino propícia à prática de itens gramaticais. Dessa maneira, temos um “caminho” que faz a conexão entre os estudos teóricos gerativistas e as práticas didáticas. Existem muitas formas de usar o que se entende por Foco na Forma, mas é provável que seja esse o melhor modo de viabilizar os conhecimentos gramaticais.

Com a preocupação de apresentar estratégias de ensino que favoreçam a prática de tópicos gramaticais, seguimos com uma seção destinada a pensar como o Foco na Forma poderá favorecer a formação de professores e o ensino de PLNM.

5.3 FOCO NA FORMA E SUAS POTENCIALIDADES PARA O ENSINO DE GRAMÁTICA

Vamos, na sequência, explorar primeiramente as estratégias de ensino implícito e explícito, tendo em mente, no entanto, que não temos por objetivo contrapor tais estratégias a fim de chegar a uma conclusão sobre qual delas é a mais eficaz. Partimos da ideia de que ambas têm pontos favoráveis, a depender de qual for o propósito do ensino, entendendo inclusive que uma mescla entre elas poderia ser bastante vantajosa. Dito de outro modo, ressaltamos que tais modalidades de ensino não são melhores ou piores, mas favorecem a aprendizagem a depender do perfil dos alunos e das línguas que estiverem em jogo em cada contexto didático.

Há uma grande quantidade de estudos que levam em consideração o modo como o ensino é operacionalizado, incluindo estudos realizados no Brasil, onde há trabalhos relevantes relacionados ao ensino de LNM, como Freitas (2014) e Oliveira (2017). O modo como as propostas⁸⁶ de ensino são distribuídas ao longo de um livro didático, por exemplo, segue uma, ou mais do que uma metodologia de ensino, que entendemos ser um conjunto de estratégias pautadas por determinadas linhas teóricas e voltadas a orientar, aprimorar e desenvolver os processos de ensino-aprendizagem. Os cursos de línguas e os materiais didáticos são profundamente influenciados por essas metodologias e por abordagens⁸⁷ de ensino. Vimos nos livros didáticos analisados no capítulo 2 que a maioria deles se classifica como comunicativo, ou seja, segue a metodologia ou a abordagem de ensino comunicativo. De modo relativamente paralelo às metodologias e às abordagens de ensino, sobretudo com base nas publicações de Krashen (1978, 1981), em textos sobre aquisição e aprendizagem de segunda língua, constatamos os termos conhecimento e **ensino implícito e explícito** (HULSTIJN, 2015).

Os estudos sobre **conhecimento implícito e explícito** destinam-se a pesquisar processos cognitivos. Já os estudos sobre o **ensino implícito e explícito** referem-se à operacionalização das práticas de ensino que podem ser inconscientes ou conscientes, ou ainda, indiretas ou diretas.

Nesta seção, vamos nos concentrar em reflexões sobre as modalidades relacionadas ao ensino, de modo que não vamos nos aprofundar em estudos sobre o conhecimento implícito e

⁸⁶ Entendemos por “propostas” qualquer atividade, tarefa ou exercício que componha uma unidade didática ou um livro didático.

⁸⁷ Neste trabalho não estamos considerando as especificidades entre o conceito de metodologia e de abordagem.

explícito. Contudo, sabemos do forte vínculo entre esses dois campos e, por isso, faremos menção a este último ao longo da seção.

O ensino implícito é entendido como uma modalidade operacionalizada intuitiva e inconscientemente, enquanto que o ensino explícito é operacionalizado por meio de um processo metalinguístico e consciente (ELLIS, 1993, p. 31).

Para Freitas (2014, p. 32)

O **ensino implícito** (*implicit instruction*) [...] propicia o uso comunicativo da LE/L2, direcionando a atenção do aprendiz para o significado/sentido das informações que compreende ou produz e, em decorrência disso, a aprendizagem acidental ou espontânea de algum aspecto linguístico da LE/L2 é favorecida (*Focus on Meaning* – LONG; ROBINSON, 1998)⁸⁸. É possível, ainda, induzir a atenção do aprendiz para algum aspecto que se mostra repetido, frequente ou saliente no insumo, em contexto de uso comunicativo da LE/L2 (*Focus on Form* – LONG; ROBINSON, 1998).

Nessa modalidade de ensino, não são explicitados, seja por meio de explicações ou mesmo de exercícios, atividades ou tarefas, conteúdos gramaticais ou linguísticos, por exemplo. Contudo, isso não significa que tais conteúdos não sejam explorados; apenas não constam tais informações explicitamente. Caso o aluno pergunte sobre determinadas regras e explicações gramaticais, também essas demandas são abordadas por meio de orientações não explícitas.

Vamos compreender agora a explicação fornecida pela mesma autora sobre a outra modalidade.

O **ensino explícito** (*explicit instruction*) envolve algum tipo de regra a ser pensada durante o processo de aprendizagem (DEKEYSER, 2003⁸⁹, p. 321). Seu objetivo é promover conhecimento metalinguístico e o domínio consciente das estruturas da LE/L2, podendo ser realizado por meio de estratégia dedutiva, em que a regra é apresentada para a sua aplicação; e/ou por meio de estratégia indutiva, em que os alunos devem descobrir uma regra a partir da análise de dados linguísticos previamente fornecidos. O ensino explícito é geralmente associado ao “foco nas formas” (*Focus on FormS* – LONG; ROBINSON, 1998), um tipo de ensino marcado pela conscientização das estruturas linguísticas da LE/L2 [...] (FREITAS, 2014, p. 31, 32).

Nessa modalidade, observamos que são previstos, então, explicações metalinguísticas e o domínio consciente das regras e estruturas que compõem as gramáticas das línguas. Além das

⁸⁸ LONG, M. H.; ROBINSON, P. Focus on form: theory, research and practice. In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. **Focus on form in classroom second language acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 15-41.

⁸⁹ DEKEYSER, R. Implicit and explicit learning. In: DOUGHTY, C.; LONG, M. (Ed.). **Handbook of Second Language Acquisition**. Oxford: Blackwell, 2003. p. 313-348.

explicações, podemos ver exercícios, atividades e mesmo tarefas⁹⁰ que visam à exploração desses conteúdos. As metodologias e abordagens de ensino que exploram as explicações e exercícios gramaticais são predominantemente relacionadas à modalidade explícita, mas queremos chamar a atenção para as possibilidades de desenvolvimento de práticas de ensino de gramática (de acordo com a visão gerativista) que envolvem as duas modalidades ou uma mescla dessas modalidades.

Parece ser muito difícil precisar os efeitos de cada uma dessas modalidades de ensino. Conforme explica Oliveira (2017, p. 28), “não podemos estabelecer univocamente que a instrução implícita produza somente conhecimento implícito e que a explícita produza sempre conhecimento explícito”. Freitas (2014, p. 34), com base em MacWhinney (1997)⁹¹, afirma que “o ensino explícito pode não ser efetivo para a aprendizagem explícita, devido à falta de clareza nas explicações do professor (um problema metodológico)”. Entretanto, no ensino implícito ocorre de o aluno “não perceber a frequência ou saliência de uma determinada estrutura no insumo fornecido (HAN; PARK; COMBS, 2008⁹², apud FREITAS, 2014, p. 34).

Oliveira (2017, p. 31), baseando-se em DeKeyser (1995)⁹³, afirma que, de acordo com a instrução explícita, “os aprendizes seriam capazes de explicar regras e demonstrar conhecimento metalinguístico”. Contudo, considerando os cursos de línguas, em especial de PLNM, não parece ser esperado que os alunos sejam capazes de explicar regras, mas sim que consigam adquirir conhecimento implícito para, em momentos oportunos, usarem essas regras naturalmente na sua produção oral ou escrita. No entanto, se estivermos pensando na formação de professores de PLNM, acreditamos ser desejável que os professores tenham a possibilidade de explicar regras.

No QUADRO 13 a seguir vemos uma comparação entre estratégias de ensino das modalidades implícita e explícita.

⁹⁰ O conceito de tarefa utilizado neste estudo é o de Santos (2014).

⁹¹ MACWHINNEY, B. Implicit and explicit processes – Commentary. *Studies in Second Language Acquisition*, n. 9, v. 2, p. 277–281, 1997.

⁹² HAN, Z.; PARK, E. S.; COMBS, C. Textual enhancement of input: issues and possibilities. *Applied Linguistics*, Oxford, v. 29, n. 4, p. 597–618, 2008.

⁹³ DEKEYSER, R. Learning second language grammar rules: an experiment with a miniature linguistic. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 17, p. 379–410, 1995.

QUADRO 13 – COMPARAÇÃO DA INSTRUÇÃO IMPLÍCITA E EXPLÍCITA DE ACORDO COM HOUSEN; PIERRARD (2006⁹⁴, p. 10)

Instrução implícita	Instrução explícita
Atrai a atenção para a forma-alvo.	Direciona a atenção para a forma-alvo.
Ocorre espontaneamente (por exemplo, em atividades orientadas para a comunicação).	É pré-determinada e planejada (por exemplo, é o principal foco e objetivo de uma atividade do professor).
É discreta (mínima interrupção da comunicação do significado).	Há a interrupção do significado comunicativo.
Apresenta as formas desejadas no contexto.	Apresenta as formas desejadas de forma isolada.
Não faz uso de metalinguagem.	Usa terminologia metalinguística (por exemplo, explicação de regras).
Encoraja o uso livre das formas desejadas.	Envolve as práticas controladas das formas desejadas.

FONTE: OLIVEIRA (2017, p. 33).

No QUADRO 13, são abordadas algumas das práticas comuns no desenvolvimento das aulas de LNM, como o modo de atrair ou direcionar a atenção dos alunos; de configurar os objetivos das aulas; de abordar e intervir na produção dos alunos; de apresentar os conteúdos e de solicitar que os alunos produzam em língua-alvo. Essas práticas estão relacionadas a estratégias de ensino em sala de aula; vamos analisá-las fazendo algumas observações também quanto à sua aplicação nos materiais didáticos ou em unidades temáticas/didáticas.

O primeiro item, que é atrair ou direcionar a atenção, institui uma diferença quanto à objetividade com que as propostas são exploradas. Entendemos que **atrair a atenção** é um modo de sensibilizar para determinados itens, mas **direcionar a atenção** configura uma estratégia mais direta, ou seja, explícita, a qual é usada em abordagens estruturais ou gramaticais. Quanto à estratégia de atrair a atenção, levantamos a questão sobre o quanto isso poderá se transformar em conhecimento implícito, uma vez que os alunos podem não se dar conta do que está em evidência.

O segundo item é mais difícil de ser definido quanto à sua modalidade de ensino, já que é muito provável que tudo o que for proposto em uma aula e sobretudo em um MD seja feito com foco definido. Talvez os autores queiram se referir aos MDs elaborados estritamente com um foco definido, por exemplo, praticar o tempo verbal pretérito perfeito.

O terceiro item se refere à interrupção ou não na produção do significado. Associar a interrupção do significado à instrução explícita torna essa modalidade estritamente tradicional ou conversadora quanto à abordagem de ensino. Raramente nas abordagens de ensino atuais, sejam

⁹⁴ HOUSEN, A; PIERRARD, M. V. Investigating instructed second language acquisition. In: _____. (Org.). **Investigations in Instructed Second Language Acquisition**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2006. p. 1-27.

de modalidade implícita ou explícita, é previsto que o professor faça correções pontuais em vários momentos, interrompendo a comunicação significativa do aluno. O mais provável é que o professor não interrompa nos momentos de interação e de produção significativa, mas que em momento oportuno faça algumas considerações e orientações quanto às inadequações observadas durante a aula. Vale mencionar que o quesito “interrupção do significado comunicativo” não se configura nos MDs, pois entendemos como uma dinâmica de interação de sala de aula (ou aula síncrona).

O próximo item trata do modo como as formas desejadas são apresentadas. Conforme mostra o QUADRO 10, na modalidade explícita a apresentação das formas ocorre de maneira isolada. Embora seja facilmente observado o formato isolado com que muitas estruturas linguísticas são exibidas, entendemos que o contato com as formas ou itens gramaticais poderá ser fortuita no decorrer das atividades, por exemplo, nas atividades de leitura. É de se prever que muitos itens gramaticais vão aparecer nos textos e não serão explorados.

O quinto item é o que mais define as duas modalidades e, mesmo assim, o uso de metalinguagem pode acontecer em alguns momentos da unidade temática/didática e de qualquer modo não ser prioridade em toda a unidade.

O sexto e último item é um tanto questionável, pois, se olharmos especificamente para exercícios que envolvem práticas controladas das formas desejadas, serão provavelmente explícitos, mas é pouco provável, em se tratando de material didático, que alguma proposta não tenha um resultado desejado.

A análise aqui proposta evidencia que as estratégias mostradas no QUADRO 10 sobre o ensino explícito estão diretamente relacionadas às práticas de ensino convencionadas como estruturais⁹⁵ ou da abordagem gramatical.

Retomando a análise dos livros didáticos realizada no capítulo 2, podemos considerar que o livro *Falar...Ler...Escrever...Português*, a primeira coleção analisada, é a que mais se aproxima da abordagem estrutural e do uso de estratégias explícitas. Em contrapartida, as coleções *Novo Avenida Brasil*, *Muito Prazer*, *Bem-Vindo!* e *Viva!* não se restringem a essa mesma abordagem nem a essas mesmas estratégias. Essas quatro coleções, embora tenham suas particularidades –

⁹⁵ *Abordagem estrutural* é uma expressão normalmente usada na linguística aplicada para se referir a exercícios que visam à sistematização de estruturas gramaticais; em geral, a estratégia usada é a repetição e a criação de hábitos, o que aproxima essa abordagem das práticas behavioristas. *Abordagem gramatical* é usada como sinônimo de “abordagem estrutural”.

algumas já pontuadas no capítulo 2 –, valorizam a prática comunicativa a fim de contemplar o uso da língua em situações reais, contêm textos autênticos, apresentam as formas desejadas também no contexto das unidades didáticas e pode-se dizer que em alguns momentos encorajam o uso livre das formas desejadas.

Outro exemplo de material que oscila entre estratégias implícitas e explícitas é unidade didática produzida com base no Ensino por Tarefas que faz parte de um livro ainda não publicado destinado ao ensino de PLNM no Celin-UFPR para estudantes com nível de proficiência intermediário (ANEXO 1). Nesse conjunto de atividades, é mais provável que tenhamos uma mescla das duas modalidades. Um dos fatores que corrobora a ideia da “mescla” é como os conteúdos são introduzidos inicialmente e como as tarefas focadas na forma são distribuídas ao longo da unidade.

Após essa breve introdução sobre as modalidades de ensino implícito e explícito, seguida de algumas observações sobre como elas ocorrem no ensino, vamos nos direcionar ao que nos interessa mais neste trabalho que é a abordagem Foco na Forma, e com isso voltar o pensamento especificamente para a exploração de itens gramaticais. Não é demais lembrar que o fato de nos dedicarmos ao ensino de gramática não significa que estamos desconsiderando a importância do ensino de tantas outras habilidades e conhecimentos relacionados à língua. Nossa dedicação em pensar o ensino de gramática é simplesmente um esforço no sentido de reabilitar um conhecimento que tem ficado muito à margem da discussão no ensino de LNM.

Como nos interessa pensar no modo de abordar temas gramaticais, vamos nos dedicar a discorrer sobre o Foco na Forma, que tem uma respeitada tradição de estudos a qual acreditamos favorecer as práticas relacionadas à formação de professores, à produção de materiais didáticos e às dinâmicas de sala de aula de LNM.

Segundo Ellis (2001, p. 1, tradução nossa), o Foco na Forma é “qualquer atividade instrucional, planejada ou incidental, que tem por objetivo levar aprendizes de línguas a perceberem aspectos linguísticos”⁹⁶. Por “aspectos linguísticos” podemos entender uma quantidade grande de itens, mas tudo indica que o autor está se referindo aos tópicos gramaticais, ou, pelo menos, que os tópicos gramaticais estão incluídos nos aspectos linguísticos. Vamos

⁹⁶ Texto original: “[...] *any instructional activity, planned or incidental, that aims to lead language learners to understand linguistic aspects.*” (ELLIS, 2001, p. 1).

encontrar em Vidal (2007) outro termo para fazer referência ao mesmo conceito: aspectos formais de uma L2.

Vidal (2007, p. 162) explica que o Foco na Forma

é um termo guarda-chuva, abrangente, que pode ser utilizado para se referir tanto ao ensino da forma de maneira mais tradicional, incluindo abordagens com base em conteúdo estrutural, ou mais comunicativa, incluindo abordagem dos aspectos linguísticos em ambiente comunicativo onde a atenção primordial seria no significado.

Freitas (2014, p. 62) esclarece que, de acordo com Ellis (2001, p. 1), o termo “Foco na Forma” (*Focus on Form* – Fonf) designa, “assim como Spada (1997)⁹⁷, todo tipo de estratégia, implícita ou explícita, para abordar uma estrutura”. Nessa citação, vemos o termo “estrutura”, outra palavra também usada com a mesma acepção de gramática, de aspectos linguísticos, forma, entre outros. A autora complementa que o Foco na Forma “compreende qualquer estratégia que dê saliência linguística, independentemente do tipo de atenção exigida (focal ou periférica; direcionada ou atraída) e do contexto em que a língua é empregada (em uso comunicativo ou não)” (FREITAS, 2014, p. 62).

Como vimos, o Foco na Forma pode envolver estratégias de ambas as modalidades de ensino, ou seja, não pode ser associado apenas ao ensino explícito. Um termo muito semelhante, Foco nas FormaS, é usado na literatura da área para se referir às estratégias que englobam somente características da instrução explícita e que estão diretamente ligadas às abordagens mais tradicionais como a estruturalista ou gramatical.

O Foco na Forma é um conjunto de estratégias voltadas à prática de conteúdos linguísticos, mais particularmente gramaticais, e que possibilita a operacionalização desses conteúdos em MDs. Acreditamos ser o Foco na Forma uma alternativa bastante adequada para a exploração de itens gramaticais, pois oportuniza a utilização de várias estratégias, inclusive implícitas, o que oferece muito mais liberdade aos professores.

Neste trabalho, estamos propondo que esse conjunto de estratégias seja usado para que se desenvolva um estudo sobre itens gramaticais, entendendo a necessidade de ver a língua não apenas pelo viés apresentado em gramáticas normativas, o que vem trazendo limitações tanto para o ensino de LM quanto de LNM. “Acoplar” um conjunto de estratégias a noções teóricas

⁹⁷ SPADA, N. Form-focussed instruction and second language acquisition: a review of classroom and laboratory research. **Language teaching**, Cambridge, n. 30, p. 73-87, 1997.

compatíveis possibilitará a viabilização desses conceitos ou construtos teóricos em termos de resultados concretos de aprendizagem.

Na próxima seção, apresentaremos a proposta de Oliveira e Quarezemin (2016), complementações a essa proposta e nossas ideias sobre a aplicação da noção gerativista de língua para a formação de professores e ensino de PLNM. Um exemplo de aplicação de atividade com Foco na Forma também será mostrado na próxima seção.

5.4 CONTRIBUIÇÕES DE NOÇÕES TEÓRICAS GERATIVISTAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE PLNM

No capítulo 2, em que fizemos uma análise das ocorrências de pronomes átonos e tônicos de terceira pessoa em LDs de PLNM e em gramáticas do PB, foi possível observar que a língua explorada nos LDs é aparentemente aquela das gramáticas normativas, que abordam o registro formal – mais próximo da gramática do PE. Em vista disso, pensamos que os livros didáticos de ensino do PLNM devem proporcionar o ensino de diferentes registros do PB, em especial o registro formal ou a língua padrão (língua mais monitorada e usada predominantemente na escrita) e também o registro informal (língua pouco ou não monitorada e usada predominantemente nas interações orais). Um caminho para chegar a esse propósito é aproveitar as contribuições da visão de língua inatista, também chamada de biológica ou naturalista, assim como outras noções teóricas da gramática gerativa, além de lançar mão da construção de um conhecimento robusto sobre o PB, já apresentado e discutido nesta tese, e com isso pensar o ensino de gramática de modo mais orgânico.

Um dos nossos grandes interesses nesta tese é pensar em como contribuir para a formação de professores de PLNM considerando o ensino da gramática do PB, em especial o tópico gramatical pronomes de terceira pessoa como objeto direto. Para tanto, tomando como ponto central as necessidades desse público em específico, vamos discorrer a seguir sobre como uma visão naturalista das línguas, ao lado dos resultados empíricos alcançados pelos estudos gerativistas, poderá contribuir para a formação dos professores e para as práticas de ensino de PLNM. Faremos também algumas observações e forneceremos alguns exemplos de práticas de ensino de LM, porém, o centro da nossa atenção aqui é contribuir para o entendimento da elaboração de estratégias com Foco na Forma.

Tomaremos, como base para desenvolver esse estudo, partes da proposta de Oliveira e Quarezemin (2016). No livro *Gramáticas na escola*, as autoras têm por finalidade contribuir para que professores de língua materna passem a usar, em suas aulas de gramática, uma metodologia que visa refletir criticamente sobre a língua que esses alunos falam e levá-los a desenvolver um pensamento científico em relação à gramática (ou às gramáticas) dessa língua. A proposta das autoras não é exatamente a de querer que os alunos construam gramáticas, mas sim que montem “pequenas gramáticas, gramáticas de fragmentos de uma língua” por intermédio da construção de hipóteses científicas. Acreditamos que o estudo feito pelas autoras poderá contribuir muito para a formação de professores de PLNM por várias razões, entre elas, por ser essencial que esses professores estudem o PB em uma perspectiva científica e possam identificar características naturais dessa língua. Com isso, a língua-objeto de estudo e de ensino desses professores não será apenas a língua prescrita pelas gramáticas do bem falar e escrever.

A visão de Oliveira e Quarezemin (2016) está em consonância com a ideia de construir conhecimento de cunho científico. Esse raciocínio tem ligação com o que é feito nas outras ciências “duras” como a biologia, a química e a física. Para isso, deve-se usar o princípio de formular e refutar hipóteses, assim como fazer verificações. É um caminho para que os professores possam construir conhecimento por meio da observação da sua língua, das gramáticas que a constituem, das gramáticas das línguas dos seus alunos e das necessidades de aprendizagem desses alunos.

As autoras propõem que “as aulas de português incluam momentos de prática reflexiva sobre as línguas em geral e sobre a língua dos alunos, da comunidade em particular.” (OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016, p. 17). Isso é absolutamente adequado à formação de professores de PLNM, dado que, com a comparação entre as línguas, se pode chegar a generalizações e observações importantes. Por comparação entre as línguas, as autoras partem da ideia de que há muitas línguas no Brasil, e elas estão se referindo ao guarani, ao kaingang, à língua dos adolescentes, à língua de sinais, às variedades do português que são estigmatizadas, às línguas dos imigrantes, entre outras. Vale lembrar que o contexto primeiramente pensado pelas autoras é o de ensino de LM, mas gostaríamos de propor que essas ideias sejam aplicadas ao contexto de PLNM. Temos razões para crer que a prática reflexiva sobre as línguas em geral e sobre as línguas dos alunos é igualmente importante nas aulas de PLNM, e por isso consideramos útil estender a proposta das autoras para esse novo contexto de ensino e aprendizagem.

Outro argumento em prol da aplicação da proposta de Oliveira e Quarezemin (2016) no contexto de cursos de Letras é a possibilidade de que os professores que forem graduandos ou pós-graduandos em Linguística tenham uma formação em várias áreas dentro da própria linguística, de modo que tenham melhores condições de realizar as reflexões desejadas. Estudos nos campos da fonologia, semântica, pragmática, sociolinguística, psicolinguística, entre outros, favorecerão o entendimento mais amplo dos fenômenos da linguagem. Entendemos ser muito importante que os professores de PLNM façam reflexões sobre o funcionamento do PB e que saibam usar uma metalinguagem precisa de modo a poder se posicionar diante de questões gramaticais.

No entanto, há um argumento que é de cunho político embutido nessa possibilidade de compreender a língua: a visão de língua como um construto natural implica entender o funcionamento da nossa língua com um tipo de distanciamento que somente os objetos do mundo natural proporcionam, e isso, acreditamos, é “um passo para superarmos nosso complexo de inferioridade, sustentado pela visão preconceituosa de que falamos errado” (OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016, p. 19). O desconhecimento da gramática do PB e a falta de visão crítica sobre os elementos que determinam política e historicamente essa língua tendem a favorecer uma visão de língua socialmente marcada, bem como a produção de MDs tendenciosos e limitados quando alinhados com essa visão.

Existem já gramáticas descritivas do PB que trazem visões diferentes das que vimos nos livros didáticos analisados na primeira parte do capítulo 2. Mostramos algumas dessas gramáticas e o tratamento que dão para os pronomes pessoais, também naquele capítulo. Nota-se que essas gramáticas que vão além do padrão normativo foram publicadas a partir de 2010, o que é relativamente pouco tempo para que causem efeito positivo na elaboração dos materiais didáticos de PLNM, por exemplo. De qualquer modo, existem trabalhos bem mais antigos, de autores como Mattoso Câmara Jr. (1957), por exemplo, cuja proposta já era o entendimento da língua pelo viés não prescritivo, ainda que o seu alinhamento com o estruturalismo possa não ter favorecido a difusão de seu trabalho.

Conforme Oliveira e Quarezemin (2016, p. 27), “mudanças tomam tempo, e modificar modos de pensar é um processo lento, ainda mais quando estamos tratando de línguas e de relações de poder”. Embora seja possível ver grandes avanços em várias áreas do ensino de línguas de PLNM, parece que, justamente no que tange ao ensino da gramática, não avançamos

significativamente. A palavra “gramática” continua sendo normalmente associada a uma visão conservadora ou tradicional de ensino de língua, mas o outro lado da moeda é que o silenciamento com respeito ao seu ensino abriu uma grande lacuna sobretudo na formação de professores. Os resultados desse silenciamento, pelo menos na área de PLNM, claramente demonstram não ter sido esse um procedimento interessante, a julgar pelos livros didáticos que analisamos no capítulo 2 e pelo tipo de conhecimento que veiculam, absolutamente distante dos fatos da língua que supostamente estão ensinando.

Assim como a palavra “gramática”, a palavra “gerativismo” também pode remeter a uma visão restrita de prática de ensino dos tópicos linguísticos; além disso, está relacionada a um tipo de estudo complexo que não se direciona para o ensino. Por essa razão, muitos pensam que é de difícil aplicação didática. A teoria gerativa, como vimos no capítulo 3, tem uma longa tradição de estudos teóricos e seu diferencial está na abordagem inata e biológica da linguagem.

Todos os estudos nessa área estão apoiados na ideia de que temos uma capacidade mental tal que ela é capaz de gerar infinitas sentenças com base em um número finito de elementos combinados segundo um número finito de regras. A capacidade de gerar novas sentenças fazendo o uso de um conjunto de regras e reconhecendo elementos já conhecidos na língua é o que se chama no quadro gerativista de “criatividade regida por regras”. Essa criatividade juntamente com a visão naturalista traz elementos de uma natureza completamente nova para se pensar as línguas e seu ensino.

Para os que se assustam ou não se sentem atraídos pela teoria gerativa, entendemos que não é necessário se tornar um gerativista para aplicar algumas das mais importantes noções teóricas dessa teoria. Tanto melhor seria aprofundar-se e aproveitar tudo o que ela tem a oferecer, mas de qualquer modo, se não tivermos preconceito e aceitarmos ver a língua dessa perspectiva inatista, mesmo que seja somente para entendermos determinados aspectos linguísticos, já é um grande passo.

Pensar a língua como um construto natural tem como ponto de partida pensar em quais fenômenos são observáveis. Conforme explicam Oliveira e Quarezemin (2016, p. 89), “o procedimento científico parte da observação de um fenômeno”. As autoras dão vários exemplos de como podemos observar esses itens e com isso (des)construir uma certa visão de fenômenos linguísticos ou gramaticais. Vamos citar aqui um exemplo do livro *Gramáticas na escola* (2016, p. 168-173), de autoria das autoras citadas. Observemos mais uma vez que, embora o percurso

sugerido seja destinado a aulas de português como LM, ele seria igualmente muito adequado para cursos de formação com professores de PLNM.

As autoras sugerem que um bom modo de iniciar os estudos de gramática seria **desfazer o preconceito** por intermédio do conhecimento. Isso quer dizer que, ao invés de discutir com quem diz estarem erradas sentenças como “Os menino saiu tudo”, devemos refletir sobre que fenômenos estão envolvidos nesse uso, a fim de mostrar que estes podem aparecer em outras línguas do mundo. Com isso, teremos argumentos para nos posicionar.

O próximo passo é **escolher um problema para análise**; elas sugerem que isso seja feito imaginando que cada um dos alunos seja um cientista que veio de um outro planeta – Marte, por exemplo –, e que estão no Brasil para “aprender a língua que se fala nas ruas, nas conversas de bares, nas rodas de amigos” (OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016, p. 168). A ideia das autoras é praticar com os alunos um certo distanciamento de suas línguas e, com isso, “desautomatizar” a relação do falante com a sua língua, de forma que ele comece a prestar atenção em como ele fala, na cadeia sonora e possa se colocar na posição de um estrangeiro de sua própria língua” (OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016, p. 170). Vamos prosseguir com o exemplo das autoras.

A questão sugerida para análise – o ponto de partida – é quando usar “num”. Porém, mais do que saber quando usar, o questionamento envolve o desejo de entender como ocorre a distribuição desse item gramatical no PB. Os exemplos levantados seriam de conversas trocadas em *blogs* (OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016, p. 170):

- (95) “Num é só vê.”
- (96) “Num é verdade que a Maria saiu.”
- (97) “Ele está num lugar diferente.”
- (98) “Num tenho tempo pra explicá.”
- (99) “Não ele ainda não veio.”
- (100) “Ela num veio.”
- (101) “Ele tem um restaurante num bairro distante.”

As autoras sugerem que o professor inicie perguntando se os estudantes percebem as diferenças que existem por trás do que se apresenta com uma mesma forma fonética. Elas acreditam que, com base nesses dados, o suposto cientista constrói uma primeira hipótese que seria: “nessa língua, há dois ‘num’: **num₁** indica um lugar; **num₂** é uma negação.” (OLIVEIRA;

QUAREZEMIN, 2016, p. 170, grifos das autoras). Na sequência, elas propõem que seja ampliado o *corpus*, e para isso uma opção seria solicitar aos alunos que gravassem e transcrevessem conversas, ou ainda, que pesquisassem na internet outras ocorrências de **num**. Depois dessa fase inicial, começaria um trabalho mais detalhado quanto ao **entendimento do problema de pesquisa**. A sugestão das autoras é que nessa etapa os alunos passem a **testar e refutar hipóteses**, a fim de fazer previsões sobre o fenômeno. Para isso, os alunos devem tentar construir exemplos que sejam agramaticais, por exemplo, mudando a palavra **num** de lugar para verificar se a frase continua sendo gramatical, ou seja, possível em português. As autoras dizem que “imaginar o que não é realizado” (OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016, p. 171) é uma prática muito engenhosa. Elas sugerem como resultado facilmente verificável a hipótese de que quando **num** ocorre imediatamente antes do verbo; trata-se de uma negação e, nesse caso **num** seria uma redução fonética de **não**. Como verificação, Oliveira e Quarezemin (2016, p. 171) pedem aos alunos que comparem as seguintes sentenças:

(102) “Ele está num lugar diferente.”

(103) “Ele num está num lugar diferente”

Para as autoras, a hipótese de que o **num** de negação é usado antes de verbo parece óbvia, mas a proposta é deixar os alunos descobrirem por intermédio de perguntas, e com mais exemplos, instigá-los a chegar a essa conclusão. O professor poderá prosseguir encaminhando o estudo para a identificação da “expressão locativa” e da “negação”, como também solicitar aos alunos que identifiquem a diferença de construção de **num** em cada uma delas. Para a expressão locativa, temos **em + um**, que podem se combinar formando **num**; então, vemos aqui a preposição **em**, que também pode ser explorada detalhadamente. O caminho para entender a negação também é bastante profícuo, tema que as autoras exploram em outro momento no mesmo livro.

Para continuar a atividade, as autoras incluem uma testagem para verificar as hipóteses. Uma sequência de frases criadas em “laboratório” com o intuito de mostrar o raciocínio são apresentadas aos alunos para que analisem e digam se as consideram naturais, isto é, para que identifiquem quais fazem parte da sua gramática. Vamos apenas citar dois exemplos; no livro, há um total de 10 sentenças com esse fim (OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016, p. 171).

(104) O João veio? Não/Num.

(105) A Maria não/num é bonita, é linda.

Após a análise das sentenças, seguirão mais **generalizações e predições**.

Certamente uma atividade⁹⁸ como essa não costuma ser realizada em aulas de português nas escolas, mas poderia trazer grandes benefícios ao entendimento da(s) gramática(s) da língua que falamos e escrevemos. Para as autoras, explicar como as gramáticas “funcionam é entender como somos”; elas destacam ainda que, no sentido da palavra “gramática” atribuído por esse quadro teórico, “as gramáticas são análises sofisticadas de um fenômeno muito complexo, as línguas humanas.” (OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016, p. 173).

Depois do exemplo e das considerações feitas, com base na proposta de Oliveira e Quarezemin (2016), seguimos descrevendo as etapas de realização de uma atividade voltada à prática de itens gramaticais. Além disso, faremos algumas considerações quanto à inclusão de tarefas nos moldes do Foco na Forma e algumas adaptações e observações da proposta levando em conta a formação de professores de PLNM.

5.4.1 Característica da atividade e suas etapas de realização

Como vimos na proposta de ensino de LM apresentada por Oliveira e Quarezemin (2016) e resumida na seção anterior, as estratégias usadas em uma teoria como a gramática gerativa não são unicamente da modalidade explícita – ou, por ora, não são até então de modalidade explícita tal qual definimos esse conceito. Vamos adiante analisar três estratégias: como a atenção dos alunos é direcionada; como as frases são apresentadas; e quanto de uso se faz ou não de metalinguagem (e talvez tenhamos que nos perguntar sobre que tipo de metalinguagem estamos falando).

A atividade **direciona a atenção para a forma-alvo**. No entanto, isso não ocorre nos moldes da abordagem estruturalista ou gramatical. Embora as frases tenham sido fornecidas e o objeto-alvo tenha sido enunciado claramente, o processo de realização da atividade segue estimulado por perguntas e reflexões na expectativa de que os alunos cheguem a generalizações. Assim, essa atividade não pode ser classificada simplesmente como de modalidade explícita.

Sobre o **modo como as frases foram apresentadas**, observamos que elas foram propostas isoladamente, mas as autoras imaginaram que alguém as teria escrito em um *blog*. Nesse caso, mesmo que se tenha ideia da fonte das frases, e talvez por questões práticas, estas foram

⁹⁸ Para ter mais detalhes sobre a atividade, ver no livro *Gramáticas na escola*, de Pires de Oliveira e Quarezemin (2016).

apresentadas isoladamente, o que aproxima a proposta da modalidade explícita. No entanto, cabe uma pergunta aqui: o que exatamente mudaria se as frases fossem parte de um texto? Evidentemente, no ensino de língua materna, o problema da comunicação não se coloca, e assim o problema do encadeamento de frases em um tecido comunicativo é um problema menor do que no ensino de PLNM.

Sobre o uso de **metalinguagem**, percebemos que está presente, porém, não nos moldes que geralmente são considerados ou tradicionais ou da gramática normativa nem como a metalinguagem costuma ser apresentada em boa parte dos livros didáticos (seja de LM ou de LNM). É possível, inclusive, imaginar a atividade sem que sejam enunciados termos frequentemente usados nas explicações metalinguísticas.

Quanto às etapas de realização da atividade, selecionamos as seguintes.

- a) Escolha do problema de pesquisa.
- b) Observações e análise do problema de pesquisa.
- c) Ampliação do *corpus* e levantamento de estudos sobre o tema.
- d) Testagem de hipóteses.
- e) Desenvolvimento de generalizações e previsões.

Seguindo as etapas de realização da atividade sobre o **num**, vamos a seguir desenvolver essa mesma proposta pensada para um curso de formação de professores de PLNM.

O ponto de partida da atividade de Oliveira e Quarezemin (2016) foi uma situação imaginária (de que todos os alunos seriam cientistas de outro planeta), apenas como um recurso a fim de instigar os alunos. Esse tipo de proposta é perfeita para o início de um curso de formação de professores de PLNM voltado à análise do PB. É muito importante que os professores em formação façam um exercício de “descolamento” da sua língua, como dizem Oliveira e Quarezemin (2016, p. 170), a fim de “desautomatizar” a relação do falante com a sua própria língua”. Isso contribuirá para que esses professores possam se colocar no lugar dos alunos e tentem perceber as dificuldades deles, bem como é um modo diferente de ver a língua/linguagem.

As frases mostradas no início da atividade teriam sido retiradas de um *blog* e, desse modo, teríamos frases reais, ou seja, de uma situação real de comunicação. Temos dois aspectos principais a serem observados no que se refere ao ponto de partida da atividade, levando em conta o público de professores de PLNM: o primeiro, quanto ao que vamos chamar de **contexto de origem do item gramatical em questão**; e o segundo, **o que motiva a escolha de**

determinado item gramatical. Esses aspectos estão bastante conectados, mas podem mudar suas características a depender do contexto de ensino.

Em geral, as tarefas com Foco na Forma em MDs partem de itens linguísticos pontuais, os quais de antemão já se sabe que oferecem dificuldade para a aprendizagem. No contexto de formação de professores de PLNM, um caminho muito produtivo é partir de textos escritos e orais produzidos por estudantes de PLNM; nesses casos, teríamos uma representação das dificuldades reais apresentadas por alunos que estão no processo de aquisição/aprendizagem de PB. De qualquer modo, o que queremos pontuar é que o fenômeno linguístico a ser analisado deve ser oriundo de contextos reais ou orgânicos. Essa ideia talvez não pareça estar muito afinada com o modo com que os estudos gerativistas apresentam os dados de interesse. Contudo, vale lembrar que os gerativistas consideram que as frases criadas pelos falantes nativos são tão reais quanto qualquer frase produzida em uma conversa, por exemplo. Uma das diferenças é que, enquanto o que produzimos em uma conversa está cheio de interrupções e retomadas, as sentenças “criadas” tendem a ser perfeitas.

No âmbito das práticas de ensino, se estamos considerando uma regra ou item gramatical a ser analisado, é necessário que isso esteja em um contexto autêntico de comunicação. No entanto, os textos (escritos ou orais) escolhidos para compor atividades didáticas costumam mostrar a escrita ou fala dentro de uma margem de produção linguística adequada, sobretudo nos níveis iniciantes. Essas escolhas, embora totalmente compreensíveis, dificilmente conseguem expor os alunos à totalidade das condições reais de comunicação.

Sobre o modo como as estruturas linguísticas aparecem nos materiais didáticos, notamos uma diferença significativa entre os exercícios que constam em propostas estruturalistas e os que constam em livros comunicativos. Nos livros que se pautam pela abordagem estruturalista, as sentenças e mesmo os textos costumam ser bastante artificiais. Já os livros comunicativos, é fato que, principalmente os diálogos (vamos citar como exemplo o *Muito Prazer*) são relativamente bem próximos ao que costumamos ver em situações reais de comunicação. Ressaltamos que é compreensível a necessidade de criar diálogos em materiais didáticos principalmente para os níveis iniciantes, mesmo porque isso se dá com base em alguns critérios como plausibilidade e facilidade, por exemplo.

Partir de problemas de pesquisa (ou regras gramaticais) presentes em textos (escritos e orais) autênticos é importante, entre outras razões, para que sejam observadas características

socioculturais e discursivas. Diferentemente do que pensam muitos críticos dos estudos gerativistas, as frases selecionadas para análise são retiradas de situações reais e são reconhecidas pelos falantes da língua como naturais. Nos estudos da área gerativista, como a intenção é olhar cientificamente e detalhadamente para um fenômeno, é comum fazer um recorte, o que normalmente resulta em uma sentença, em muitos casos mesmo em um período composto. Entretanto, isso é diferente do tratamento dado aos fatos da língua pela abordagem estruturalista ou gramatical em materiais didáticos.

A etapa seguinte envolve a **observação do fenômeno linguístico**. Nessa fase, é necessário analisar o contexto linguístico, qual a relação das palavras no entorno, fazer testagens a fim de fazer previsões e generalizações. O exemplo que citamos na seção anterior fornece ideias proveitosas para o estudo do **num**. No entanto, queremos sugerir uma tarefa com Foco na Forma a fim de salientar algumas características que não foram evidenciadas no exemplo de Oliveira e Quarezemin (2016) e que seriam importantes para a formação dos professores de PLNM. Essa tarefa está relacionada aos primeiros exemplos fornecidos na atividade sobre **num**. Vamos reescrever aqui as frases com o propósito de facilitar a análise (OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016, p. 170):

- (106) “Num é só vê.”
- (107) “Num é verdade que a Maria saiu.”
- (108) “Ele está num lugar diferente.”
- (109) “Num tenho tempo pra explica.”
- (110) “Não ele ainda não veio.”
- (111) “Ela num veio.”
- (112) “Ele tem um restaurante num bairro distante.”

QUADRO 14 – ATIVIDADE PARA EXPLORAÇÃO DO ITEM GRAMATICAL NUM PENSADA NOS MOLDES DO FOCO NA FORMA VOLTADA À FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PLNM

1. Você acredita que usa frases como as dos exemplos? Identifique quais dessas frases você usa e em quais situações comunicativas.

2. Quais dessas frases são usadas predominantemente na oralidade e quais são usadas tanto na oralidade como na escrita? Reescreva-as no quadro a seguir.

Oralidade	Oralidade/escrita

3. Quais dessas frases não são consideradas adequadas pelas regras da escrita formal?

4. Uma das frases precisa de um ajuste de pontuação. Qual é a frase? Reescreva-a com o ajuste.

5. Em quais frases a palavra **não** pode ser usada no lugar da palavra **num**?

6. A palavra **num** é usada com o mesmo significado nas frases? Agrupe as frases que você acredita terem as mesmas características.

7. Depois de identificar diferentes características de uso da palavra **num**, descreva o contexto em que essa palavra aparece na frase (antes e depois de quais palavras).

O que vem antes:

O que vem depois:

8. Existem contextos em que não é possível falar **num** no lugar de **não**? Quais seriam? Cite exemplos.

9. Quais são as regras para o uso da negação em português? Em que lugar(es) da frase a negação pode aparecer? Que outras palavras, além de **não** e **num**, também são usadas para fazer uma negação?

10. No quadro a seguir temos duas palavras nas primeiras duas colunas. Algumas são usadas no PB contraídas, enquanto outras não necessariamente precisam ser contraídas. Identifique as que são usadas juntas e escreva exemplos de uso para todas as opções apresentadas, levando em conta os registros formal (RF) e informal (RI) da língua:

Em	O	No	RF: Eu encontrei a Maria no Facebook.
			RI:
Em	Um		RF:
			RI:
De	O		RF:
			RI:
De	Uma		RF:
			RI:
Com	A		RF:
			RI:
Com	Uma		RF:
			RI:

11. Grave várias pessoas lendo as frases que você escreveu como exemplo na atividade 10. Em seguida, ouça a gravação e observe semelhanças e diferenças entre a pronúncia das pessoas.

12. Alunos de PLNM podem ter dificuldade para identificar a diferença entre essas três palavras: **num**, **não** e **nem**. Como você explicaria cada uma delas para eles? Apresente uma breve descrição dessa explicação.

13. Levando em conta a transferência de LM, que dificuldades dos estudantes de PLNM são possíveis de serem previstas? Considere alunos hispanófonos, anglófonos e falantes de línguas asiáticas.

14. Escrever **num** e **em um** é a mesma coisa? Pesquise como essas palavras aparecem em textos publicados por diferentes fontes, por exemplo, uma revista semanal, um documento jurídico, um romance, uma mensagem de WhatsApp etc.).

15. Amplie sua pesquisa e veja como outras variedades não brasileiras do português escrevem essa palavra (**em um** ou **num**).

FONTE: A autora (2021).

A proposta apresentada anteriormente contém algumas reflexões diferentes das que vimos na proposta de Oliveira e Quarezemin (2016). Sobretudo exploramos características da oralidade e da escrita a fim de observar os diferentes registros da língua e, em termos gerativistas, as diferentes gramáticas da língua. Procuramos, ainda, não utilizar termos técnicos comuns em explicações gramaticais. Não os inserimos justamente para poder mostrar que, para pensar a gramática, não necessariamente é imperativo que eles estejam presentes, embora em um passo posterior seja crucial lançar mão de alguma metalinguagem.

Na sequência, por meio da proposta deve-se solicitar aos professores que identifiquem como a palavra **num** (expressão locativa e negação) é explorada (ou não) em LDs de PLNM, e como as gramáticas, sejam as normativas ou não, explicam o uso dessa palavra. Além da palavra **num**, a pesquisa poderá se estender para as palavras apresentadas na questão 10.

Para finalizar, além de analisar os resultados alcançados, os professores devem apresentar um descritivo de como essas palavras se formam fonologicamente e se distribuem na frase, bem como elas aparecem em diferentes registros, com a finalidade de desenvolver posteriormente uma tarefa com Foco na Forma que possa ser aplicada em aulas de PLNM.

O objetivo de descrevermos uma atividade que explorasse o item **num** foi o de aplicar alguns dos conceitos que temos abordado neste capítulo, assim como exemplificar algumas etapas de realização de uma atividade com Foco na Forma. Na sequência, apresentaremos mais uma atividade seguindo essa mesma linha, porém destinada ao estudo dos pronomes objeto.

5.4.2 Proposta de atividade com Foco na Forma destinada a promover a reflexão sobre a distribuição dos pronomes objeto em PB no âmbito da formação de professores de PLNM

Nesta última seção, vamos apresentar uma proposta de atividade que congrega muito do que discutimos ao longo desta tese. Como o uso dos pronomes objeto de terceira pessoa foi um tema central deste estudo, seguiremos com a apresentação de uma tarefa focada cujo propósito é explorar esses pronomes em um contexto de formação de professores de PLNM. Para isso, consideraremos a visão de língua naturalista, a influência da proposta de Oliveira e Quarezemin (2016) descrita na seção 5.4, os referenciais de realização de uma tarefa focada de acordo com as estratégias do Foco na Forma descritos na seção 5.3, as especificidades e necessidades de docentes de PLNM e as etapas de realização de uma atividade focada em tópicos gramaticais apresentadas na seção 5.4.1.

A primeira etapa, “escolha do problema de pesquisa”, se justifica pelo que discorreremos nos capítulos 1 e 2 deste trabalho.

A segunda etapa, “observações e análise do problema de pesquisa”, será motivada inicialmente por um texto de autoria de Luis Fernando Verissimo (2001) e por perguntas e tarefas que vamos sugerir durante a proposta. Como o estudo dos pronomes envolve vários “problemas de pesquisa”, vamos distribuir perguntas com a finalidade de provocar a sua observação e análise ao longo da tarefa. Exatamente porque o estudo é multifacetado, é de se esperar que tenhamos que desenvolver uma tarefa extensa, que poderia ser dividida em diferentes partes ao longo de um curso.

As etapas seguintes – “ampliação do *corpus* e levantamento de estudos sobre o tema”, “testagem de hipóteses” e “desenvolvimento de generalizações e predições” – serão desenvolvidas no percurso da proposta.

Entendemos que a crônica “Papos” (VERISSIMO, 2001) tem um grande potencial didático. Nossa intenção, ao iniciar a atividade com esse texto, não é reduzir o olhar para um enquadramento linguístico, pois acreditamos que a escolha por iniciar a tarefa com a leitura de uma crônica de humor proporcione uma atmosfera bastante agradável para a análise linguística. Por ser uma tarefa com Foco na Forma e com um objetivo específico, não nos aprofundaremos nas muitas possibilidades de exploração desse texto, sejam estas discursivas, culturais e mesmo linguísticas – normalmente bons textos possibilitam muitos trabalhos possíveis em diferentes direções. Aqui, partiremos de perguntas que suscitem a percepção de situações de preconceito linguístico que, embora aparentemente desvie o olhar da questão da forma, está intimamente ligada ao uso dos pronomes objeto em PB.

QUADRO 15 – PROPOSTA DE ATIVIDADE COM FOCO NA FORMA DESTINADA A PROMOVER A REFLEXÃO SOBRE O USO E A DISTRIBUIÇÃO DOS PRONOMES OBJETO NO PB NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PLNM

Para desenvolver as atividades elencadas a seguir, leia a crônica de autoria de Luis Fernando Verissimo reproduzida a seguir.

Papos

- **Me** disseram...
- Disseram-**me**.
- Hein?
- O correto é “disseram-**me**”. Não “**me** disseram”.
- Eu falo como quero. E **te** digo mais... Ou é “digo-**te**”?
- O quê?
- Digo-**te** que você...
- O “**te**” e o “você” não combinam.
- **Lhe** digo?
- Também não. O que você ia **me** dizer?
- Que você está sendo grosseiro, pedante e chato. E que eu vou **te** partir a cara. **Lhe** partir a cara. Partir a sua cara. Como é que **se** diz?
- Partir-**te** a cara.
- Pois é. Parti-**la** hei de, se você não parar de **me** corrigir. Ou corrigir-**me**.
- É para o seu bem.
- Dispensio as suas correções. Vê se esquece-**me**. Falo como bem entender. Mais uma correção e eu...
- O quê?
- **O** mato.
- Que mato?
- Mato-**o**. Mato-**lhe**. Mato você. Matar-**lhe**-ei-**te**. Ouviu bem? Pois esqueça-**o** e para-**te**. Pronome no lugar certo é elitismo!
- Se você prefere falar errado...
- Falo como todo mundo fala. O importante é **me** entenderem. Ou entenderem-**me**?
- No caso... não sei.
- Ah, não sabe? Não **o** sabes? Sabes-**lo** não?
- Esquece.
- Não. Como “esquece”? Você prefere falar errado? E o certo é “esquece” ou “esqueça”? Ilumine-**me**. **Me** diga. Ensines-**lo**-ias se o soubesses, mas não sabes-**o**.
- Está bem, está bem. Desculpe. Fale como quiser.
- Agradeço-**lhe** a permissão para falar errado que mas dás. Mas não posso mais dizer-**lo**-**te** o que dizer-**te**-ia.
- Por quê?
- Porque, com todo este papo, esqueci-**lo**.

FONTE: VERISSIMO, L. F. **Comédias para se ler na escola**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

1. No texto, encontramos a seguinte afirmação: “Pronome do lugar certo é elitismo!” Você concorda com essa afirmação? O que significa um pronome no lugar certo? Apresente também a sua visão sobre o que possa significar “pronome no lugar certo”.

(continua)

(continuação)

QUADRO 15 – PROPOSTA DE ATIVIDADE COM FOCO NA FORMA DESTINADA A PROMOVER A REFLEXÃO SOBRE O USO E A DISTRIBUIÇÃO DOS PRONOMES OBJETO NO PB NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PLNM

2. Aponte a seguir diferenças entre as duas primeiras frases do texto:

- a. — **Me** disseram...
- b. — Disseram-**me**.

3. O pronome “me” em destaque nas duas primeiras frases do texto é também chamado de “clítico”. Pesquise o que é um pronome clítico.

4. A sua pesquisa deve ter fornecido alguma explicação que indica a falta de acento desses pronomes átonos e a necessidade de eles se apoiarem em algum outro elemento da frase. Isso é verdadeiro para todos os clíticos do PB. Tente identificar sobre que elementos se apoiam as partículas átonas que aparecem em negrito a seguir.

- a. **A** menina
- b. Flor **de** plástico
- c. Escrita **a** lápis

5. Por que no registro formal os pronomes clíticos não podem iniciar a sentença? E por que no registro informal isso é possível? Leia o trecho a seguir e identifique qual é a hipótese do autor sobre esse fenômeno.

“A cliticização fonológica da direita para a esquerda, portanto, é uma das razões que bloqueiam sentenças iniciadas por clítico em português europeu, como exemplificado:
(3) *Me diga uma coisa.”

FONTE: NUNES (1993, 2018, p. 163).

6. Qual a diferença entre a cliticização da direita para a esquerda e da esquerda para a direita? Escreva exemplos que possam ilustrar esses tipos de cliticização.

Cliticização da direita para a esquerda	Cliticização da esquerda para a direita

7. Grave um áudio com a leitura do poema “Pronominais”, de autoria de Oswald de Andrade, reproduzido a seguir. Observe que na primeira linha temos ênclise e, na última, próclise. Na escrita vemos que o hífen marca a ênclise, mas não a próclise.

Pronominais

Dê-me um cigarro
Diz a gramática
Do professor e do aluno
E do mulato sabido
Mas o bom negro e o bom branco
Da Nação Brasileira
Dizem todos os dias
Deixa disso camarada
Me dá um cigarro.

(continua)

(continuação)

QUADRO 15 – PROPOSTA DE ATIVIDADE COM FOCO NA FORMA DESTINADA A PROMOVER A REFLEXÃO SOBRE O USO E A DISTRIBUIÇÃO DOS PRONOMES OBJETO NO PB NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PLNM

8. Continue fazendo gravações, agora registrando as frases abaixo. Siga a instrução tentando pronunciar o pronome em ênclise ou em próclise de acordo com a indicação. Observe que eliminamos os hífen. Para contribuir com a visualização quanto ao “pouso” do clítico, circule o pronome e o verbo no qual o clítico se apoia.

Próclise	Ênclise
a. João vai te ver.	b. João vai te ver.
c. Maria pode me encontrar hoje.	d. Maria pode me encontrar hoje.
e. Eu vou te partir a cara.	f. Eu vou te partir a cara.
g. O João o tinha visto.	h. O João tinha o visto.

9. Por que a próclise é preferida entre os brasileiros, sobretudo na língua falada? Leia o quadro a seguir e veja a incidência de próclise ao longo dos séculos no Brasil. Escreva um parágrafo resumindo os dados desse quadro.

FREQUÊNCIA DE PRÓCLISE EM VERBOS SIMPLES DE SENTENÇA-RAIZ
POR PERÍODOS DE 50 ANOS

Período de tempo	Próclise
XX ₂	26/48 54%
XX ₁	10/34 29%
XIX ₂	21/38 55%
XIX ₁	8/9 89%
XVIII ₂	39/46 85%
XVIII ₁	34/40 85%
XVII ₂	58/66 88%
XVII ₁	37/40 92%
XVI ₂	46/55 84%
XVI ₁	50/60 83%
Total	329/436 75%

FONTE: PAGOTTO (1992, p. 69).

10. Amplie sua pesquisa procurando hipóteses sobre a mudança no processo da cliticização no PB. Sugestões de leitura: Pagotto (1993, 2018), Nunes (1993, 2018) e Kato (2017).

(continua)

(continuação)

QUADRO 15 – PROPOSTA DE ATIVIDADE COM FOCO NA FORMA DESTINADA A PROMOVER A REFLEXÃO SOBRE O USO E A DISTRIBUIÇÃO DOS PRONOMES OBJETO NO PB NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PLNM

11. De acordo com que prescreve as gramáticas tradicionais, identifique que palavras atraem os pronomes, fazendo com que eles fiquem antes do verbo, ou seja, em próclise. Escreva exemplos.

Característica da palavra	Exemplo de uso
<i>Palavras com valor de negação</i> <i>Não, ...</i>	1. A empresa <i>não o</i> contratou.

Característica da palavra	Exemplo de uso

Característica da palavra	Exemplo de uso

Característica da palavra	Exemplo de uso

12. Na crônica “Papos”, uma das personagens fala que o “te” e o “você” não combinam. Você concorda? Fundamente sua resposta com explicações de gramáticas ou de artigos científicos.

13. Nas frases a seguir, retiradas na crônica “Papos”, os pronomes em destaque são de segunda ou terceira pessoa? Identifique-os com 2 = segunda pessoa e 3 = terceira pessoa.

- a. () — Mais uma correção e eu... **o** mato.
b. () — O que você ia me dizer?
Que você está sendo grosseiro, pedante e chato. E que eu vou te partir a cara. **Lhe** partir a cara.
c. () — Está bem, está bem. Desculpe. Fale como quiser.
Agradeço-**lhe** a permissão para falar [...].
d. () — Mas não posso mais dizer-lo-te o que dizer-te-ia.
Porque, com todo este papo, esqueci-**lo**.

14. Na crônica “Papos”, é possível notar alguns usos de uma pretensa mesóclise. Qual a intenção da personagem ao tentar utilizar-se dessa estrutura? Vamos avaliar os exemplos de mesóclise presentes do texto para identificar se os pronomes tem o mesmo referente ou se estes não se coincidem. Marque 1 nos pronomes que têm o mesmo referente e marque 1 e 2 quando os referentes são diferentes. Para realizar essa atividade considere o contexto em que essas estruturas estão no texto.

- a. Ensinar-**me**₁-**lo**₂-ias
b. Matar-**lhe**-ei-**te**
c. Dizer-**lo**-**te**
d. Ensinas-**lo**-**me**

(continua)

(continuação)

QUADRO 15 – PROPOSTA DE ATIVIDADE COM FOCO NA FORMA DESTINADA A PROMOVER A REFLEXÃO SOBRE O USO E A DISTRIBUIÇÃO DOS PRONOMES OBJETO NO PB NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PLNM

15. Como você falaria no registro informal as informações que estão contidas nos exemplos em mesóclise?

a. Ensinar- me-lo -ias	<i>Você me ensinaria isso (alguma coisa).</i>
b. Matar- lhe-ei-te	
c. Dizer- lo-te	
d. Ensinas- lo-me	

16. Como você responderia às perguntas a seguir?

- a. Você encontrou o João na escola ontem?
- b. Você encontrou o creme que você queria na farmácia?

Para alguma dessas perguntas, você acha mais natural responder “Não encontrei ele”? Você acha que essa resposta seria possível para a pergunta “b”?

17. Compare as três respostas e identifique que alternativa contém:

- 1. Pronome clítico átono em posição de objeto.
- 2. Pronome tônico em posição de objeto.
- 3. Objeto nulo.

a. — <i>Você encontrou o João na escola ontem?</i> — <i>Não encontrei.</i>
b. — <i>Você encontrou o João na escola ontem?</i> — <i>Não encontrei ele.</i>
c. — <i>Você encontrou o João na escola ontem?</i> — <i>Não o encontrei.</i>

18. Pesquise quais pronomes objeto (direto e indireto) podem ser usados para substituir os elementos a seguir:

Primeira pessoa do singular	
Segunda pessoa do singular	
Terceira pessoa do singular	
Primeira pessoa do plural	
Segunda pessoa plural	
Terceira pessoa do plural	

(continua)

(continuação)

QUADRO 15 – PROPOSTA DE ATIVIDADE COM FOCO NA FORMA DESTINADA A PROMOVER A REFLEXÃO SOBRE O USO E A DISTRIBUIÇÃO DOS PRONOMES OBJETO NO PB NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PLNM

19. Escreva os exemplos no registro formal:

a. Eu encontrei ele.	
b. Eles imprimiram ela.	
c. Eles limparam ele.	
d. Eu fiz ele.	
e. Vou comprar ele.	
f. Elas vão identificar ele.	

20. Os textos dos cartazes que fornecemos a seguir, destinados a localizar animais de estimação desaparecidos, foram escritos usando diferentes gramáticas de distribuição dos pronomes objeto de terceira pessoa. Quais são elas?

Desapareceu

Este é o Tom e desapareceu na Travessa Bernardim Ribeiro. É um gato muito meigo mas muito assustadão. Se alguém o encontrar por favor devolvam-no.

Caso o vejam ou o tenham encontrado por favor entrem em contacto.

VISTO POR ULTIMO DIA 07/02 EM FRENTE A MINHA CASA NA RUA RIO BRANCO, BAIRRO PARQUE AMADOR PERTO DAS 6H30MIN.

PAGA-SE UMA RECOMPENSA

ENTRAR EM CONTATO PELOS NÚMEROS 51 (WHATS)

OBS: JÁ TIVERAM PESSOAS QUE TENTARAM PEGAR ELE, ENTÃO SE VOCÊ PEGOU PORQUE ACHOUE QUE ELE ERA DE RUA POR FAVOR ME DEVOLVA, ESTAMOS JUNTOS JÁ FAZ 5 ANOS E EU PRECISO DELE, ELE SÓ GOSTA DE DORMIR NA CALÇADA PORQUE AGE COMO UM CACHORRO.

21. Complete a tabela com a distribuição dos pronomes pessoais sujeito e objeto dos registros formal e informal do português brasileiro.

	Pronomes sujeito (nominativos)	Pronomes objeto (acusativos e dativos)	
		Direto	Indireto
Registro formal			
Registro informal			

(continua)

(conclusão)

QUADRO 15 – PROPOSTA DE ATIVIDADE COM FOCO NA FORMA DESTINADA A PROMOVER A REFLEXÃO SOBRE O USO E A DISTRIBUIÇÃO DOS PRONOMES OBJETO NO PB NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PLNM

22. Quais desses paradigmas são usados em Portugal e em outros países lusófonos? Pesquise sobre o tema.

23. A citação disponibilizada a seguir fala de um “sistema inovador”. Qual é esse sistema segundo o autor?

Minha hipótese é que, entre introduzir novas regras para licenciar [...] os clíticos e adquirir uma gramática sem clíticos acusativos de terceira pessoa, as crianças do início do século optaram por essa última possibilidade. Esse sistema inovador, por sua vez, abriu caminho para duas novas construções que substituíram a antiga construção com clíticos acusativos de terceira pessoa: construções com objeto nulo e construções com pronome tônico na posição de objeto direto, respectivamente exemplificadas por (22) e (23):

(22) Eu entreguei Ø pro João.

(23) Eu entreguei **ele** pro João.

FONTE: NUNES (1993, 2018).

24. Volte à tabela com os pronomes pessoais e verifique quais pronomes podem ser considerados inovadores no paradigma dos pronomes objeto no PB.

25. Com base na hipótese da transferência de L1, apresente um estudo que vise prever dificuldades de alunos de PLNM quanto à aprendizagem do paradigma inovador do PB. Escolha um perfil de alunos – nossas sugestões são alunos hispanófonos, anglófonos, falantes de alguma língua asiática (chineses, japoneses e coreanos) e falantes de outras variedades da língua portuguesa.

FONTE: A autora (2021).⁹⁹

A proposta desenvolvida no QUADRO 12, destinada ao estudo do paradigma dos pronomes objeto no PB, foi construída dentro das perspectivas já enunciadas nas seções anteriores e das hipóteses levantadas pelos autores citados no capítulo 4. A elaboração dessa tarefa focada considera indispensável o acompanhamento de um professor-orientador que, espera-se, possa ampliar e aprofundar o estudo desses conteúdos. Além disso, essas tarefas podem ser mais bem aproveitadas quando os estudantes forem estimulados a ampliar a pesquisa e, para isso, provavelmente será importante que o professor-orientador direcione as escolhas feitas, bem como tire as dúvidas que certamente surgirão.

Com o conteúdo fornecido no QUADRO 12, tivemos a intenção de contribuir para o entendimento do que são clíticos, de como eles se comportam nas estruturas da língua, das

⁹⁹ O conjunto de atividades com Foco na Forma apresentadas no Quadro 12 teve em alguma medida inspiração em um trabalho elaborado por Costa (2018). Contudo, a autora direciona o estudo para o uso dos pronomes objeto do português europeu e para a variação linguística nessa variedade de língua portuguesa.

posições que ocupam e em que circunstâncias se dá esse posicionamento. As demais atividades têm por objetivo favorecer uma das tarefas finais que é a realização de uma tabela que contenha o paradigma dos pronomes sujeito e objeto presentes no PB. Estamos defendendo que existem dois paradigmas de pronomes objeto no português brasileiro, que equivalem aos pronomes usados no registro formal (mais próximos ao que é usado no PE) e o paradigma inovador usado no registro informal, assim defendido por Pagotto (1993, 2018), Nunes (2018) e Kato (2017).

Por conta de existirem dois paradigmas e também pelo processo de variação e mudança que os pronomes vêm passando, completar uma tabela com esses pronomes não é uma tarefa fácil. Diante disso, os alunos terão que desenvolver pesquisas, seja em gramáticas ou em trabalhos especializados nesse campo.

As tarefas com Foco na Forma, assim como todas as tarefas elaboradas dentro da linha teórica do Ensino de línguas baseado em tarefas, poderão ter desdobramentos variados durante a sua aplicação. Por essa razão o professor poderá fazer algumas adaptações e mesmo inserir alguma proposta extra, ou ainda, desconsiderar algumas tarefas.

Vários resultados são esperados após a aplicação da tarefa focada apresentada no QUADRO 15, como contribuir para o entendimento da distribuição dos pronomes objeto em PB, instigar a ampliação de pesquisas sobre o tema, ter contato com trabalhos ligados ao quadro gerativista e observar como esses estudos explicam a distribuição desses pronomes em PB.

5.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este é o último capítulo deste trabalho e sua finalidade foi apresentar uma proposta de aplicação de noções teóricas gerativistas em um curso de formação de professores de PLN. Procuramos evidenciar contribuições dos estudos gerativistas que poderão favorecer uma mudança no modo pelo qual muitos professores e boa parte dos LDs publicados de PLN apresentam seus conteúdos gramaticais. Para tanto, trouxemos a Hipótese do Gargalo, segundo Slabakova (2016), e sugestões de como explorar os morfemas funcionais da língua no ensino-aprendizagem de LNM. Essa autora descreve como usar o Foco na Forma para a operacionalização de atividades que visam praticar tais morfemas.

Seguindo as ideias de Slabakova (2016) resumimos e problematizamos as modalidades de ensino implícito e explícito para, na sequência, tratar do Foco na Forma e seu conjunto de estratégias voltadas à prática de itens gramaticais. Essa autora, ao sugerir o uso das estratégias do

Foco na Forma, “acopla” à teoria gerativa e à GenSLA uma abordagem eficiente e adequada às práticas didáticas no ensino de LNM.

O trabalho de duas autoras brasileiras, Oliveira e Quarezemin (2016), também foi resumido e usado como referência para mostrar que as noções teóricas gerativistas têm a contribuir para o ensino de gramática ou das gramáticas da língua materna. Um exemplo de atividade proposto por essas autoras foi retomado neste trabalho; posteriormente, fizemos adaptações e complementações pensando na formação de professores de PLNM. O exemplo das autoras serviu também de base, juntamente com as estratégias do Foco na Forma, para uma sugestão de atividade mais próxima do assunto discutido em toda esta tese: a distribuição de pronomes tônicos, átonos e clíticos como objeto no PB. Propusemos igualmente uma reflexão para os professores de PLNM em termos de descoberta de padrões e formulação de generalizações.

Além desse objetivo mais prático de mostrar como seria possível usar conhecimentos construídos no arcabouço gerativista na formação de professores de PLNM, tivemos por finalidade argumentar que as atividades pensadas com Foco na Forma não se alinham obrigatoriamente ao ensino explícito, já que podem incluir também tarefas da modalidade implícita.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS DA TESE

Nesta tese, tivemos por finalidade desenvolver um estudo que abarcasse dois propósitos principais: um estudo sobre o paradigma dos pronomes pessoais no PB e uma contribuição para a formação dos professores de PLNM quanto ao ensino-aprendizagem de tópicos gramaticais. Entendemos que esses dois propósitos estão intimamente ligados e propusemos que um conjunto de pressupostos teóricos ligados à linha de pesquisa (gramática gerativa) fosse nosso referencial teórico.

Com intuito de atingir alcançar tais propósitos, fizemos um levantamento detalhado das ocorrências dos pronomes de terceira pessoa e do objeto nulo em LDs de ensino de PLNM e uma análise de como algumas gramáticas da língua portuguesa e do PB explicam os usos e as características desses pronomes. O levantamento realizado por intermédio dessas coleções de LDs evidenciou o que já previamente imaginávamos, porém, nos surpreendemos com a extensão das limitações expostas por tais livros, em primeiro lugar porque esperávamos encontrar mais ocorrências de pronomes tônicos como objeto direto e, em segundo, porque todos esses manuais se diziam comunicativos. Entretanto, o que vimos foi a prática do registro modelar ou a língua padrão seguindo uma linha prescritiva, com algumas práticas comunicativas. Consideramos que essa não é uma abordagem adequada para o ensino do PB em um curso de PLNM.

As gramáticas que analisamos nos mostraram que há estudos relativamente atuais capazes de contribuir para o entendimento do paradigma dos pronomes pessoais no PB e dos diferentes registros presentes nessa língua. Porém, a existência desses compêndios parece não ter sido suficiente para instigar uma mudança de visão sobre a língua, sobre a sua constituição e a sua configuração social. A visão de língua dos LDs estudados está circunscrita a um padrão específico, entendido por esses livros como o “correto” ou “ideal”, mesmo que algumas das suas publicações sejam edições atualizadas e publicadas em 2017 e 2018 (por exemplo, *Falar... Ler... Escrever... Português e Bem-Vindo!*). Por essa razão, apontamos para a necessidade de contribuir para que a formação dos professores de PLNM tenha um direcionamento apropriado quanto ao entendimento das características da língua que vão ensinar. Esperar por avanços na qualidade dos LDs de PLNM no sentido de explorarem melhor os tópicos gramaticais deve estar relacionado, sobretudo, a estudos reflexivos sobre a língua no âmbito da formação dos futuros professores, caso contrário, esses livros continuarão sendo reimpressos com o mesmo formato.

Além disso, gostaríamos de salientar a necessidade da construção do entendimento do que é o PB para, então, ter clareza quanto ao que deve ser ensinado aos estudantes de PLNM.

Com intuito de contribuir para a formação de professores de PLNM, fizemos um levantamento de pesquisas ligadas à teoria gerativa sobre o paradigma dos pronomes pessoais no PB. Os trabalhos selecionados nos fornecem generalizações profícuas que nos levam a concluir que é mais provável encontrar explicações atualizadas sobre tópicos gramaticais específicos em estudos científicos. A opção por estudos ligados à teoria gerativa se deve pela característica explicativa dessa linha teórica e pela sua visão de língua que favorece o entendimento desta como um fenômeno natural.

Os estudos resumidos no capítulo 4 nos forneceram uma série de explicações e conclusões muito proveitosas quanto às mudanças no sistema dos pronomes pessoais em PB. Pagotto (2018) concluiu que os clíticos podem se mover juntamente com os verbos e que houve mudança em relação ao movimento do clítico e do verbo, o que explica por que certas colocações pronominais naturais em PE e constantes das nossas gramáticas são impossíveis em PB – o problema é particularmente agudo com os tempos compostos, que exibem clíticos adjungidos aos auxiliares em PE, mas adjungidos ao verbo principal no PB. A perspectiva de Nunes (1993, 2019) está relacionada a uma hipótese morfofonológica. Para o autor, os clíticos se cliticizam fonologicamente com a palavra que está à sua direita no PB, o que difere do que ocorre em PE, em que o clítico se apoia fonologicamente à esquerda. Essa diferença em relação à direção da cliticização é uma inovação do PB. Algumas conclusões de Kato (2017, 2018), dispostas ao final do capítulo, sugerem que os falantes do PB se comportam como bilíngues, fazendo o uso de um processo de *code-switching* entre as duas gramáticas de que dispõem: a do PB, aprendida na primeira infância, e a do português padrão, aprendida na escola. A análise estruturada pela autora para explicar a distribuição pronominal em PB, em particular o aparecimento dos pronomes tônicos em posição de objeto, entende que os clíticos de terceira pessoa no PB atual são clíticos nulos que participam de um processo de redobramento com o pronome tônico.

As conclusões que elencamos, assim como todo o estudo resumido no capítulo 4, têm um propósito que vai além de conhecimento em si sobre a distribuição dos pronomes objeto em PB. As explicações fornecidas pelos autores aqui, independentemente de se revelarem problemáticas diante de novos dados, vão muito além do que vimos no conjunto de observações das gramáticas analisadas no capítulo 2. Nossa intenção foi mostrar aos professores de PLNM que venham a ler

esta tese que há vários caminhos para buscar subsídios que levem ao entendimento de determinados fenômenos linguísticos. O tratamento conferido pelos autores constitui um corpo de conhecimentos mais consistentes, além de ser instrutivo a respeito do processo de pesquisar sobre a língua e, em especial, sobre o PB.

Para concluir esta tese, nos dedicamos a discorrer sobre como o estudo da(s) gramática(s) das línguas pode favorecer a formação dos professores de PLNM. Tomamos por base pesquisas realizadas por Slabakova (2013, 2016) e Whong et al. (2013), em que essas autoras preconizam a associação do estudo de gramática a estratégias práticas consolidadas pelo Foco na Forma. Contudo, defendemos como em Ellis (2001) que o Foco na Forma reúne características tanto das modalidades de ensino implícito quanto explícito. Finalizamos, então, este estudo fornecendo algumas sugestões de nível prático. Como nossa intenção é contribuir para uma mudança no entendimento do ensino de gramática, pensamos que apontar uma situação realística de ensino tornará mais visível o que nos dedicamos a construir durante todo o trabalho. Para tanto, partimos de orientações construídas por Oliveira e Quarezemin (2016), porém, diferentemente das autoras, consideramos o contexto de construção de conhecimentos sobre o PB com estudantes de cursos de formação para docentes de PLNM. Finalmente, abordamos especificamente o problema da distribuição das formas pronominais no PB, sugerindo igualmente uma atividade para professores de PLNM em formação.

Esperamos que esta tese contribua para uma visão mais qualificada sobre o estudo e ensino das gramáticas das línguas e igualmente quanto à contribuição de construtos teóricos gerativistas. Sugerimos a necessidade de testagens e ampliação de pesquisas destinadas a identificar as potencialidades que a reflexão linguística possa conferir à formação de professores.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, M. de. **Os contos de Belazarte**. São Paulo: Livraria Martins, 1956.
- BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo : Parábola, 2012. 1.056 p.
- BARBOSA, J. B.; FREIRE, D. de J. A diversidade linguística no ensino de português como língua adicional e língua estrangeira. **Revista Estudos Linguísticos**, v. 49, n. 2, p. 251-673, jun. 2020.
- BARBOSA, J. W. C. **Variação paramétrica em predicados complexos e nomes compostos: um estudo translinguístico**. 222f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- BASSO, R. M. **Descrição do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2019.
- BELLETTI, A.; BENNATI, E.; SORACE, A. Theoretical and developmental issues in the syntax of subjects: evidence from near-native Italian. **Natural Language and Linguistic Theor**, n. 25, p. 657-689, 2007.
- BLEY-VROMAN, R. The logical problem of foreign language learning. **Linguistics Analysis**, n. 20, p. 3-49, 1990.
- _____. What is the logical problem of foreign language? In: GASS, S. M.; SCHACHTER, J.; (Ed.). **Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989. p. 41-68.
- CALLES, D. C.; PONCE, M. H. de; FLORISSI, F. **Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação: caderno de exercícios para estudantes de origem latina**. 6. ed. São Paulo: Hub Editorial, 2017.
- CAMARA JÚNIOR, J. M. Ele comme un accusatif dans le portugais du Brésil. In: CATALÁN, D. (Ed.). **Miscelánea homenaje a Andre Martinet, I**; estructuralismo e historia. Canarias: Ed. Universidad de La Laguna, 1957. Col. Biblioteca Filológica. p. 39-46.
- _____. Ele como acusativo no português do Brasil. In: UCHÔA, C. E. F. (Org.). **Dispersos de J. Mattoso Câmara Jr**. Rio de Janeiro: FGV, 1972. p. 47-53.
- _____. **Estrutura da Língua Portuguesa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.
- CARVALHO, O. L. S.; BAGNO, M. **Gramática brasileira para hablantes de español**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

CASTILHO, A. T. de (Org.). **Gramática do português falado**. Campinas: Editora da Unicamp/Fapesp, 1990. v. I, A Ordem.

_____. _____. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp/Fapesp, 1991. v. I, A Ordem.

_____. _____. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp/Fapesp, 1997. v. I, A Ordem.

_____ (Coord.). **História do português brasileiro**: mudança sintática do português brasileiro – perspectiva gerativista. São Paulo: Contexto, 2018.

_____. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

CASTRO, C. A gramática no Ensino de línguas baseado em tarefas. **Diacrítica**, v. 32, n. 2, p. 115-132, jul. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.21814/diacritica.434>>. Acesso em: 24 abr. 2021.

CAVALCANTE, S. Revisitando as construções com se na história do português brasileiro. In: CASTILHO, A. T. de (Org.). **História do português brasileiro**: mudança sintática do português brasileiro: perspectiva gerativista. São Paulo: Contexto, 2018. p. 383-419.

CERQUEIRA, F. O. **A sintaxe do pronome acusativo de terceira pessoa no português brasileiro**. 92 f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

CHOMSKY, N. **Lectures on government and binding**. Dordrecht: Foris, 1981.

_____. **Rules and representations**. Oxford: Blackwell, 1980.

CLEMENTS, G. N. The geometry of phonological features. **Phonology Yearbook**, v. 2, p. 225-252, 1985.

CLEMENTS, G. N.; HUME, E. The Internal Organization of Speech Sounds. In: GOLDSMITH, J. (Ed.). **Handbook of Phonological Theory**. Oxford: Blackwell, 1995.

CONSELHO DA EUROPA (QECR). **Quadro europeu comum de referencia para as línguas**: aprendizagem, ensino, avaliação. Lisboa: Asa, 2001.

COSTA, A. Variação linguística e ensino de Português, Língua Não Materna: o caso dos pronomes átonos. **Medi@ções**, v. 6, n. 1, p. 147-161, 2018.

CUNHA, C.; CINTRA, L. F. L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

ELLIS, R. The structural syllabus and second language acquisition. **TESOL Quarterly**, v. 27, p. 91-113, 1993.

_____. Non-reciprocal tasks, comprehension and second language acquisition. In: BYGATE, M.; SKEHAN, P.; SWAIN, M. (Ed.). **Researching pedagogic tasks: second language learning, teaching and testing**. Harlow: Pearson Education Limited, 2001. p. 49-74.

_____. Modelling learning difficulty and second language proficiency: the differential contributions of implicit and explicit knowledge. **Applied Linguistics**, v. 27, n. 3, p. 431-463, 2006.

EUBANK, L.; GRACE, S. V-to-I and inflection in non-native grammars. In: BECK, M. (Ed.). **Morphology and its Interface in L2 Knowledge**. Amsterdam: John Benjamin, 1998.

FARACO, C. A.; VIEIRA, F. E. (Org.). **Gramáticas brasileiras: com a palavra, os leitores**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira: desatando os nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FERNANDES, G. R. R.; FERREIRA, T. de L.; RAMOS, V. L. **Muito prazer: fale o português do Brasil**. vol. único. São Paulo: Disal, 2008.

_____. **Muito prazer: fale o português do Brasil**. Caderno de exercícios. São Paulo: Disal, 2012.

FERREIRA, M. A. T. **O papel da gramática no Ensino de Línguas Baseado por Tarefas**. 158 f. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Ensino do Português no 3.º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensino Básico e Secundário) – Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto, 2016.

FREIRE, G. Considerações sobre o ensino de clíticos. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, 1., Uberlândia. **Anais do SIELP**. Uberlândia: EDUFU, 2011.

FREITAS, P. G. **Os efeitos de duas estratégias de ensino, uma implícita e outra explícita, na aprendizagem do presente e do *passato prossimo* do italiano como língua estrangeira**. 330 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

GALVES, C. **Aluga-(se) casas: um problema de sintaxe portuguesa na teoria de regência e vinculação**, Campinas: Predição 2, 1986.

GARAVITO, J. B. What research can tell us about teaching: the case of pronouns and clitics. In: WHONG, M.; GIL, K. H.; MARSDEN, H. (Ed.). **Universal Grammar and the Second Language Classroom**. New York: London: Spring Dordrecht Heidelberg, 2013.

GONÇALVES, R. T. Relativismo linguístico e o ensino de língua estrangeira. **Revista X**, Curitiba, v. 1, p. 19-40, 2009.

GROLLA, E.; SILVA, M. C. F. **Para conhecer aquisição da linguagem**. São Paulo: Contexto, 2014.

GUIMARÃES, M. **Os fundamentos da teoria linguística de Chomsky**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. 391 p.

HOUAISS. **Gramática comparativa**: quatro línguas românicas – português, espanhol, italiano e francês. São Paulo: Publifolha, 2010.

HOUSEN, A; PIERRARD, M. V. Investigating instructed second language acquisition. In: _____. (Org.). **Investigations in Instructed Second Language Acquisition**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2006. p. 1-27.

HULSTIJN, J. H. Explaining phenomena of first and second acquisition with constructs of implicit and explicit learning: The virtues and pitfalls of a two system view. In: REBUSCHAT, P. (Ed.). **Implicit and Explicit Learning of Languages**. Amsterdam: John Benjamins, 2015. (Studies in Bilingualism, 48).

HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE J. B.; HOLMES J. (Ed.). **Sociolinguistics**: selected readings. Harmondsworth: Penguin, 1972. p. 269-293.

KATO, M. A. A gramática do letrado: questões para a teoria gramatical. In: MARQUES, M. A. et al. (Org.). **Ciências da Linguagem**: trinta anos de investigação e ensino. Braga: Universidade do Minho, 2005.

_____. A natureza do objeto nulo e do nome nulo no português europeu e no português brasileiro. **Revista Intercâmbio**, v. XXIII, p. 13-27, 2011.

_____. A variação no domínio dos clíticos no português brasileiro. **Linguística**, v. 33, n. 1, p. 135-152, jun. 2017.

_____. Child L2 acquisition: an insider account. In: MÜLLER, N. (Ed.). **(In)vulnerable domains in Multilingualism**. Amsterdam: John Benjamins. 2003.

_____. Metalinguistic reflections on code-switching. In: BARBARA, L.; SCOTT, M. (Org.). **Reflections on Language Learning**. Clevedon: Multilingual Matters, 1994. p. 122-137.

_____. Português brasileiro: “última flor do Lácio, inculta e bela”. **Revista da Abralin**, v. 17, n.1, p. 52-80, 2018.

KENEDY, E. Sintaxe gerativa. In: OTHERO, G. de A.; KENEDY, E. (Org.). **Sintaxe, sintaxes: uma introdução**. São Paulo: Contexto, 2015. 224p.

KRASHEN, S. D. **Second language acquisition and second language learning**. Oxford, UK: Pergamon, 1981.

_____. Lateralization, language learning, and the critical period: some new evidence. **Language learning**, n. 23, p. 63-74, 1973.

_____. Individual variation in the use of the monitor. In: RITCHIE, W. (Ed.). **Second language acquisition research**. New York: Academic Press, 1978. p. 175-183.

LANTOLF, J. P. **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LENNEBERG, E. **Biological foundations of language**. Novalorque: John Wiley, 1967.

LIMA, E. E. O. F. et al. **Novo Avenida Brasil 1: curso básico de português para estrangeiros**. reimp. São Paulo: E.P.U., 2012a.

_____. **Novo Avenida Brasil 2: curso básico de português para estrangeiros**. reimp. São Paulo: E.P.U. 2012b.

_____. **Novo Avenida Brasil 3: curso básico de português para estrangeiros**. reimp. São Paulo: E.P.U., 2013.

LIMA, E. E. O. F.; LUNES, S. A. **Falar...ler...escrever: um curso para estrangeiros**. reimp. São Paulo: E.P.U., 2014.

_____. **Falar...ler...escrever: um curso para estrangeiros: livro de exercícios**. 3. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MACWHINNEY, B. Implicit and explicit processes – Commentary. **Studies in Second Language Acquisition**, n. 9, v. 2, p. 277–281, 1997.

MAGALHÃES, T. M. V. **O Sistema Pronominal Sujeito e Objeto na Aquisição do Português Europeu e do Português Brasileiro**. 175 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Departamento de Linguística, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

MARCELINO, M. **O parâmetro de composição e a aquisição/aprendizagem de L2**. 225 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

MARCINIUK, R. M. B. **O processo da transferência na aquisição de língua estrangeira a partir do estudo da posição de objeto**. 130 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

MATTOS E SILVA, R. V. Uma compreensão histórica do português brasileiro: velhos problemas repensados. In: MOTTA, J.; CARDOSO, S.; MATTOS E SILVA, R. V. (Org.). **Quinhentos anos da História Linguística do Brasil**. Salvador: Secretaria da Cultura e do Turismo do Estado da Bahia, 2006. p. 219-250. v. 1,

MEISEL, J. M. Revisiting Universal Grammar. **DELTA**, v. 16, n. especial, p. 129-140, 2000a.

_____. On Transfer at the Initial State of L2 Acquisition. In: RIEMER, C. (Ed.). **Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen**: Festschrift für Willis J. Edmondson zum 60.º Geburtstag. Tübingen: Narr, 2000b. p. 186-206.

MENEGAZZO, R.; XAVIER, R. P. Do método à autonomia do fazer crítico. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 43, p. 115-126, jan./jun. 2004.

MOTA, H. B. Aquisição segmental do português: um modelo implicacional de complexidade de traços. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 32, n. 4, p. 23-47, dez. 1997.

NORIS, J. M.; ORTEGA, L. Effectiveness of Le Instructions: a research synthesis and quantitative meta-analysis. **Language Learning**, Califórnia, n. 50, p. 417-528, set. 2000.

NUNES, J. Direção de cliticização, objeto nulo e pronome tônico na posição de objeto em português brasileiro. In: ROBERTS, I.; KATO, M. A. (Org.). **Português brasileiro**: uma viagem diacrônica. Campinas: Editora da Unicamp, 1993. p. 207-222.

_____. Direção de cliticização, objeto nulo e pronome tônico na posição de objeto em português brasileiro. In: ROBERTS, I.; KATO, M. (Org.). **Português brasileiro**: uma viagem diacrônica. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2018. p. 161-174.

_____. Clíticos acusativos de terceira pessoa em português brasileiro como concordância de objeto. In: GALVES, C. et al. (Org.). **Português Brasileiro**: uma segunda viagem diacrônica. São Paulo: Contexto, 2019. p. 151-172.

OLIVEIRA, R. P.; QUAREZEMIN, S. **Gramáticas na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. (Coleção de Linguística).

OLIVEIRA, V. **Efeitos da instrução na aquisição-aprendizagem lexical**: implícito vs explícito. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

OTHERO, G. A. de et al. Objeto nulo e pronome pleno na retomada anafórica em PB: uma análise em corpora escritos com característica de fala. **Revista da Anpoll**, v. 1, n. 45, p. 68-89, 2018.

PABST, L. U. **Que gramática do português brasileiro usar no ensino de português como língua adicional?** 81 f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

PAGOTTO, E. G. **A posição dos clíticos em português:** um estudo diacrônico. 157 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.

_____. Clíticos, mudança e seleção natural. In: ROBERTS, I.; KATO, M. A. (Org.). **Português brasileiro: uma viagem diacrônica** – Homenagem a Fernando Tarallo. Campinas: Editora da Unicamp, 1993. p. 185-206.

_____. Clíticos, mudança e seleção natural. In: ROBERTS, I.; KATO, M. (Org.). **Português brasileiro: uma viagem diacrônica.** – Homenagem a Fernando Tarallo / Ataliba T. de Castilho ... [et al.]. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2018. p. 143-160.

PERINI, M. A. **Gramática do português brasileiro.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

_____. **Gramática descritiva do português brasileiro.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

PINTO, J. Ensino de Línguas Baseado em Tarefas: Contributos para uma didática do PL2 em Cabo Verde. **Lingvarvm Area**, v. 2, p. 27-41, 2011.

PONCE, M. H. de.; BURIM, S. A.; FLORISSI, S. **Bem-Vindo!** A língua portuguesa no mundo da comunicação. 9. ed. atual. São Paulo: Hub Editorial, 2017.

RAMOS, J. **Marcação de caso e mudança sintática no português do Brasil:** uma abordagem gerativa e variacionista. 356 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.

ROBERTS, I.; KATO, M. A. **Português brasileiro:** uma viagem diacrônica – Homenagem a Fernando Tarallo. Campinas: Ed. da Unicamp, 1993.

_____. **Português brasileiro:** uma viagem diacrônica. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

ROEPER, T. On universal bilingualism. **Bilingualism: Language and cognition**, v. 2, n. 3, p. 169-186, 1999.

ROMANICHEN, C. **Viva!:** Língua portuguesa para estrangeiros. Curitiba: Positivo, 2010a. v.1.

ROMANICHEN, C. **Viva!:** Língua portuguesa para estrangeiros. Curitiba: Positivo, 2010b. v.2.

_____. **Viva!:** Língua portuguesa para estrangeiros. Curitiba: Positivo, 2010c. v.3.

_____. **Viva!:** Língua portuguesa para estrangeiros. Curitiba: Positivo, 2010d. v.4.

RUAS, S. S. A. Princípios e parâmetros e(m) aquisição de segunda língua: os pares “espanhol-português”. **Cuadernos de la ALFAL**, n. 12, p. 298-329, nov. 2020.

SANTOS, J. M. P. Opinião de professores de PLE sobre o uso de materiais didáticos em suas aulas. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA SOCIEDADE INTERNACIONAL DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA. **Anais...** Manaus: Universidade do Amazonas, 2019.

_____. **Proposta de critérios para a elaboração de unidades temáticas e de enunciados de tarefas em contexto de ensino de PLE no Celin-UFPR**. 149 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

SANTOS, M. H. B. O (des)uso do clítico de terceira pessoa na fala e na escrita dos maceioenses. In: SEMINÁRIO DE TESES EM ANDAMENTO, 16. **Anais...** São Paulo: Unicamp, 2011. Disponível em: <<http://ocs.iel.unicamp.br/index.php/seta/article/view/1287/1485>>. Acesso em: 4 dez. 2020.

SAVIGNON, S. On explicit and negative data affecting and effecting competence and linguistic behavior. **Studies in Second Language Acquisition** 20: 147-163, 1983.

SIMÕES, A. M. **Clíticos, objeto nulo ou pronome tônico?** Quanto e como a variação/mudança no paradigma do preenchimento pronominal do objeto acusativo de 3.^a pessoa no PB se reflete na aquisição/aprendizagem do espanhol pelos aprendizes brasileiros ao longo das gerações. 255 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SLABAKOVA, R. Is there a critical period for semantics? **Second Language Research**, v.22, n. 3, p. 302-338, 2006.

_____. **Second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 2016.

_____. Semantic evidence for functional categories in interlanguage grammar. **Second Language Research**, v. 19, p. 42-75, 2003.

_____. The Bottleneck Hypothesis. In: **Meaning in the second language**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2008.

_____. The compounding parameter in second language acquisition. **Studies in Second Language Acquisition**, n. 24, p. 507-540, 2002.

- SLABAKOVA, R. What is easy and what is hard to acquire in a second language. A generative perspective. In: GARCÍA, M. M. D. P.; GUTIERREZ, M. M. J.; MARTÍNEZ, A. M. (Ed.). **Contemporary approaches to second language acquisition**. Amsterdam: John Benjamins, 2013.
- SNOW, C. Relevance of the notion of a critical period to language acquisition. In: BORNSTEIN, M. H. (Ed.). **Sensitive Periods in Development: Interdisciplinary Perspectives**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1987. p. 183-210.
- SORACE, A.; FILIACI, F. Anaphora resolution in near-native speakers of Italian. **Second Language Research**, n. 22, p. 339-368, 2006.
- SOUSA DA SILVEIRA, A. F. **Lições de Português**. 8 ed. Rio de Janeiro: Livros de Portugal, 1972.
- TARALLO, F. *Relativization strategies in Brazilian Portuguese*. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade da Pensilvânia, Filadélfia, 1983.
- VERISSIMO, L. F. **Comédias para se ler na escola**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- VIDAL, R. T. Ensino-aprendizagem do foco na forma: retorno ou recomeço? **The ESpecialist**, v. 28, n. 2, p. 159-184, 2007.
- VITRAL, L. **Gramática Inteligente do Português do Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 2017.
- WHITE, L. **Second language acquisition and Universal Grammar**. Cambridge: CUP, 2003.
- WHONG, M. et al. Introduction: generative second language acquisition and language pedagogy. In: WHONG, M.; GIL, K. H.; MARSDEN, H. (Ed.). **Universal Grammar and the Second Language Classroom**. New York, London: Springer Dordrecht Heidelberg, 2013.
- WIDDOWSON, H. G. On the limitations of linguistics applied. **Applied Linguistics**, v. 21, n. 1, p. 29-30, 2000.
- WILLIS, J. **A framework for task-based**. Harlow: Longman, 1996.
- XAVIER, G. R. **Português brasileiro como segunda língua**: um estudo sobre o sujeito nulo. 213 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.
- ZILLES, A. M. S. Nova gramática do português brasileiro: um olhar sociolinguístico. In: FARACO, C. A.; VIEIRA, F. E. (Org.). **Gramáticas brasileiras**: com a palavra, os leitores. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

OBRAS CONSULTADAS

ADGER, D.; SVENONIUS, P. Features in minimalist syntax. In: BOECKX, C. **The Oxford Handbook of Linguistic Minimalism**. New York: Oxford University Press, 2010.

BAKER, M. The macroparameter in a Microparametric World. In: BIBERAUER, T. (Ed.). **The limits of Syntactic Variation**. Amsterdam: John Benjamin, 2008. p. 351-374.

BECHARA, E. **Gramática escolar de língua portuguesa**. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

CEGALA, D. P. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1992.

HALLE, M.; MARANTZ, A. Distributed morphology and the pieces of inflection. In: HALE, K.; KEYSER, S. J. (Ed.). **The view from building 20**. Cambridge, MA: MIT Press, 1993. p. 111-176.

HAN, Z.; PARK, E. S.; COMBS, C. Textual enhancement of input: issues and possibilities. **Applied Linguistics**, Oxford, v. 29, n. 4, p. 597-618, 2008.

HUMBOLDT, W. von. (1836). **On Language**: the diversity of human language-structure and its influence on the mental development of mankind. Translated by Peter Heath. Cambridge: Cambridge University, 1988.

ILARI, R.; BASSO, R. **O português da gente**: a língua que falamos, a língua que estudamos. 2. ed. e 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2011.

KATO, M. A theory of the null object and the development of a Brazilian child grammar. In: TRACY, R.; LATTEY, L. (Ed.). **How Tolerant is Universal Grammar**. Tübingen: Max Niemeyer, 1994. p. 125-153.

KAYNE, R. Null Subjects and Clitic Climbing. In: JAEGGLI, O.; SAFIR, K. (Org.). **The Null Subject Parameter**. Dordrecht: Reidel, 1989.

KRASHEN, S. D. Some issues relating to the monitor model. In: BROWN, H. D.; YORIO, C. A.; CRYMES, C. A. (Ed.). **On Tesol '77**. Washington, DC: TESOL, 1997. p. 144-158.

_____. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon Press. 1982.

KRASHEN, S. **The input hypothesis**: issues and implications. London: Longman, 1985.

LARDIERE, D. Mapping features to forms in second language acquisition. In: ARCHIBALD, J. **Second language acquisition and linguistic theory**. Oxford: Blackwell, 2000.

LIGHTFOOT, D. **How to set Parameters**: Arguments from Language Change. Cambridge: Cambridge Mass; The MIT Press, 1991.

MACWHINNEY, B. Language Acquisition: the basic components of human language, methods for studying language acquisition, phases in language development. Disponível em: <<http://education.stateuniversity.com/pages/2153/LanguageAcquisition.html>>. Acesso em: 24 abr. 2021.

MCFADDEN, T. Default case and the status of compound categories in Distributed Morphology. Ms., 2007.

NOYER, R. R. **Features, positions, and affixes in autonomous morphological structure**. Cambridge, MA: MIT dissertation, 1992.

ROBINSON, P. Learning simple and complex second language rules under implicit, incidental, rule-search and instructed conditions. *Studies in second language acquisition*. Cambridge, n. 18, p. 27-67, 1996.

SAGEY, E. **The representation of features and relations in non-linear phonology**. Cambridge, MA: MIT dissertation, 1986.

SCHERRE, M. M. P. et al. Variação dos pronomes “tu” e “você”. In : MARTINS, G. F.; ABRAÇADO, J. (Org). **Mapeamento sociolinguístico do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2018. p. 133-172.

YUSA, N. et al. Second-language instinct and instruction effects: nature and nurture in second-language acquisition. **Journal of Cognitive Neuroscience**, n. 23, p. 2.716-2.730, 2011.

MAGALHÃES, T. M. V. **Aprendendo o sujeito nulo na escola**. Dissertação de Mestrado, Universidade de Campinas (Unicamp), Campinas, 2000.

APÊNDICE 1 – EXPLICAÇÕES REFERENTES AO CONTEXTO EM QUE AS OCORRÊNCIAS DE INTERESSE APARECEM NOS LDS

Consigna = textos que contêm os comandos para a realização das atividades, inclusive as frases que fazem parte dos exercícios de completar lacunas e também eventuais perguntas;

Áudios (gravação de voz) = toda gravação de áudio que estiver incluída no material, seja disponível em CD ou no *site* da editora;

Transcrição de áudios = transcrições do conteúdo apresentado em áudios e que estão disponíveis nas unidades didáticas;

Diálogos escritos = todos os diálogos apresentados de forma escrita no material;

Textos escritos = todos os textos autênticos ou os elaborados pelos autores que sejam literários ou não. Geralmente são narrativas, contos, fábulas, textos informativos, notícias, artigos de revista, receitas, convites, cartas, entre outros;

Explicações = tabelas e textos explicativos sobre os pronomes, com uso de metalinguagem;

Exemplos = textos curtos que aparecem geralmente junto a explicações de itens gramaticais ou em balões, quadros e ilustrações.

É possível que, eventualmente, tenhamos mais do que um contexto específico, então usaremos uma barra, “/”, para mostrar essa dupla característica.

Quando houver repetição de ocorrências em páginas próximas, seja na escrita ou no áudio, é contada apenas uma vez.

APÊNDICE 2 – LEGENDA DE SÍMBOLOS PRESENTES NAS TABELAS COM O LEVANTAMENTO

“p” = próclise.

“p1v” = próclise ao primeiro verbo ou verbo auxiliar.

“e” = ênclise.

“me” = mesóclise.

“u” = uso.

“m” = menção.

“ud” = unidade didática. Unidades que fazem parte do livro-texto.

“le” = livro de exercícios ou caderno de exercícios”

“re” = revisão (atividades de revisão que constam em alguns livros didáticos)

“ap p” = apêndice de pronúncia

(...) = indica que há texto ou que vem antes ou que vem depois da informação fornecida.

<...> = indica uma lacuna a ser preenchida pelos alunos e entre os parênteses angulados está a resposta esperada.

[...] = contém informações complementares, as quais não estão no texto fonte, mas que incluímos para contribuir com a compreensão.

Em cor cinza estão as ocorrências que fazem referência à segunda pessoa, seja de pronome dativo ou acusativo.

APÊNDICE 3 – DADOS COLETADOS DE LDS PESQUISADOS

Os quadros tem quatro cores diferentes, cada uma referente a uma das coleções de livros didáticos pesquisados.

QUADRO 18 – OCORRÊNCIAS DE **PRONOME ÁTONO** (O, A, OS, AS E SEUS ALOMORFES) NO LIVRO *FALAR... LER... ESCREVER... PORTUGUÊS: UM CURSO PARA ESTRANGEIROS* (LIVRO-TEXTO)

Ordem das ocorrências de interesse	Página e unid. didática	Descrição
01 / p / u	65 ud 6	Diálogo escrito: “A senhora pode descrever o ladrão? Posso. Eu o vi de perto (...)”
02 / e / u	65 ud 6	Diálogo escrito: A testa é alta. Os olhos são grandes. Eu pude vê- los muito bem quando ele me empurrou. (...)”
03 / p / u	68 ud 6	Consigna [Completar as lacunas]: “4. Ontem, eles me viram na loja, mas eu não os <vi>”
04 / p / m	70 ud 6	Consigna/exemplo: “A. Eu vi os rapazes. Eu os vi.”
05 / p / m	70 ud 6	Consigna/exemplo: “Eu vi o ladrão. Eu o vi.”
06 / p / m	71 ud 6	Consigna/exemplo: “Teresa, eu sempre a vejo na biblioteca.”
07 / e / m	71 ud 6	Consigna/exemplo: “Não tenho a chave da porta. Não posso abri- la .”
08 / e / m	71 ud 6	Consigna/exemplo: “Eu pude ver o ladrão. Eu pude vê- lo .”
09 / e / m	71 ud 6	Consigna/exemplo: “Eu pude ver a fotografia. Eu pude vê- la .”
10 / e / m	71 ud 6	Consigna/exemplo: “Eu pude ver os ladrões. Eu pude vê- los .”
11 / e / m	71 ud 6	Consigna/exemplo: “Eu pude ver as fotografias. Eu pude vê- las .”
12 / e / m	72 ud 6	Consigna/exemplo: “Quero fazer o trabalho. Quero fazê- lo .”
13 / e / m	72 ud 6	Consigna/exemplo: “Eles viram o ladrão. Eles viram- no .”
14 / e / m	72 ud 6	Consigna/exemplo: “Eles viram a fotografia. Eles viram- na .”
15 / e / m	72 ud 6	Consigna/exemplo: “Eles viram os ladrões. Eles viram- nos .”
16 / e / m	72 ud 6	Consigna/exemplo: “Eles viram as fotografias. Eles viram- nas .”
17 / e / m	72 ud 6	Consigna/exemplo: “O vinho, beberam- no todo?”
18 / e / m	72 ud 6	Consigna/exemplo: “As secretárias escreveram as cartas. As secretárias escrevem- nas .”
19 / p / m	73 ud 6	Consigna/exemplo: “Eu vi o ladrão. Eu o vi.”
20 / e / u	74 ud 6	Diálogo escrito: “(...) Não tenha medo. Nós vamos protegê- la .”
21 / e / u	88 ud 7	Consigna [Completar as lacunas]: “10. Esta máquina até agora só nos <trouxe> problemas. Precisamos vendê- la .”
22 / p / u 23 / e / u	89 ud 7	Consigna [Completar as lacunas]: “1. – O gravador não está aqui em casa. Acho que o Felipe o <levou> para a escola. Ele tem de <trazê>- lo de volta. Preciso muito dele.”
24 / e / u 25 / e / u	89 ud 7	Consigna [Completar as lacunas]: “2. – Dona Liana, sua televisão está quebrada. Vou <levá>- la para a oficina. Lá é mais fácil consertar. – E quando o senhor vai <trazê>- la de volta?”
26 / p / u	90 ud 7	Consigna [Completar as lacunas]: “2. (ver) Ele sempre me <vê> na rua, mas eu nunca o <vejo> (...)”
27 / e / u	90 ud 7	Consigna [Completar as lacunas]: “4. (estar-querer-poder-ser) Eles <estiveram> aqui ontem e <quiseram> falar comigo. Eu não <pude> atendê- los . <Foi uma> pena.”
28 / e / u	93 ud 8	Diálogo escrito: “(...) – Você também viu o filme? - Não. Antigamente eu gostava desses filmes e não saía de casa só para vê- los . (...)”
29 / p1v / u	93 ud 8	Diálogo escrito: “(...) Por falar nisso, onde está o jornal? - Acho que está com o Antônio. Quando eu entrei na sala, ele o estava lendo.
30 / p / u	95 ud 8	Consigna [Completar as lacunas]: “6. (receber/responder) Antigamente, nós <recebíamos> muitas cartas e nunca as <respondíamos>

31 / e / u	97 ud 8	Texto escrito [Texto narrativo]: “(...) O filme para quando o detetive está reunindo provas para mostrá-la à polícia.”
32 / p / u	103 ud 8	Consigna [Completar as lacunas]: “7. Eu <sei> quem ele é, mas não o <conheço> pessoalmente.”
33 / p / u	106 ud 8	Consigna: “A. Responda a estas perguntas. (...) 9. O que é o poncho? Por que os gaúchos o usam?”
34 / p / u	109 ud 9	Consigna [Completar as lacunas]: “1. (divertir) Ele anda nervoso. Nada o <diverte>.”
35 / e / u	109 ud 9	Consigna [Completar as lacunas]: “11. (servir) Estas blusas ainda <servem> para você. Use-as mais um pouco.”
36 / e / u	110 ud 9	Consigna: “C. Sublinhe os verbos pronominais do texto e classifique-os (...)
37 / e / u	111 ud 9	Consigna [Completar as lacunas]: “5. Quando ela passou, todos os rapazes <se viraram> para vê-la.”
38 / p / u	114 ud 9	Consigna / Diálogo escrito [Completar as lacunas]: “9. (fazer/fazer/pedir) Você <fez> bons negócios com esta fábrica japonesa? – Não, não <fiz> Eu sempre <peço> os folhetos, mas nunca os recebo.”
39 / e / u	115 ud 9	Consigna [Completar as lacunas]: “2. (contratar) Temos uma nova secretária. <acabamos de contratá-la>.”
40 / e / u	115 ud 9	Consigna [Completar as lacunas]: “6. (ver) Marina não está em casa. Eu <acabei de vê-la> na porta do cinema.”
41 / e / u	115 ud 9	Consigna [Completar as lacunas]: “10. (limpar) A casa está limpa. Eu <acabei de limpá-la>.”
42 / e / u	116 ud 9	Consigna [Completar as lacunas]: “1. Não posso ajudá-la porque tenho que <escrever uma carta>”
43 / e / u	120 ud 9	Texto escrito [Texto narrativo – lenda indígena]: “(...) Naia se apaixonou pela Lua e, (...) Mas, mesmo chegando ao topo das mais altas montanhas e erguendo os braços, não conseguia alcançá-la. (...)”
44 / e / u	120 ud 9	Texto escrito [Texto narrativo – lenda indígena]: “(...) Naia não teve a menor dúvida. O moço de prata, noivo das virgens, lá estava, chamando-a, num convite de amor. (...)”
45 / p / u	122 ud 9	Texto escrito [Texto narrativo – lenda indígena]: “(...) Mas quando, finalmente, os guerreiros chegaram à aldeia, a filha da Cobra Grande os castigou (...)”
46 / e / u	123 ud 10	Diálogo escrito: “(...) Pois é ... E desde aquele dia nunca mais ninguém fez nada para conservá-lo.”
47 / p / u	128 ud 10	Diálogo escrito: “(...) Não, não estou. Eu o estacionei ali, pertinho daquela árvore (...)”
48 / p / u	131 ud 10	Consigna: “Substitua o verbo grifado. (...) 2. Há dois meses eu não o vejo.”
49 / e / u	131 ud 10	Consigna [Completar as lacunas]: “1. Eles estão em dificuldade. Nós <devemos> ajudá-lo. (...)”
50 / e / u	131 ud 10	Consigna [Completar as lacunas]: “3. Ele precisa falar com você. Você <deve> esperá-lo. (...)”
51 / e / u	137 ud 11	Diálogo escrito: “(...) – Veja, por exemplo, aquela, na esquina. Eu soube que os proprietários querem vendê-la. O ponto é ideal. (...)”
52 / e / u	137 ud 11	Diálogo escrito: “(...) Mas, por que querem vendê-la? Qualquer um gostaria de ter uma casa como esta. (...)”
53 / e / u	137 ud 11	Diálogo escrito: “- É uma boa oportunidade e não devemos perdê-la. Para falar a verdade (...)”
54 / e / u	137 ud 11	Diálogo escrito: “- Tomara! Mas olhe! Que casa bonita! Que pena demoli-la!”
55 / e / u	137 ud 11	Consigna/exemplo: “(...) Qualquer dia destes vou visitá-la.”
56 / p / u	138 ud 11	Consigna [Completar as lacunas]: “11. Telefonei para ele <várias> vezes, mas não o encontrei em casa.”
57 / e / u	138 ud 11	Consigna [Completar as lacunas]: “12. Este é um trabalho muito fácil. <Qualquer> pessoa pode fazê-lo.”

58 / p1v / u	141 ud 11	Consigna [Completar as lacunas]: “4. (vender) Nós queríamos comprar aquela casa, mas ele já a <tinha vendido>. Por isso <não pudemos comprá-la>”
59 / p / u	143 ud 11	Texto escrito [Texto narrativo – Pedras preciosas brasileiras]: “Quando uma bela esmeralda brilha nas vitrinas de uma joalheria, quase ninguém imagina a fascinante viagem que ela faz para chegar até lá. Tudo começa nos garimpos da Bahia ou de Minas Gerais, onde a esmeralda surge em estado bruto. Aí, só os olhos de um técnico experiente podem ver o seu verdadeiro valor. Dos garimpos, ela segue para as oficinas de lapidação. Lapidada, ela começa a mostrar todo o seu brilho, a sua beleza. Das mãos do ourives, ela vai para as do joalheiro, que a coloca em sua vitrina. (...)”
60 / e / u	143 ud 11	Texto escrito [Texto narrativo – Pedras preciosas brasileiras]: “(...) Acreditando que havia uma montanha feita só de esmeraldas no sertão do Brasil, ele [Fernão Dias Paes] tinha convencido o rei de Portugal a custear a expedição, a bandeira, e tinha juntado um grande número de homens para acompanhá- lo na missão. (...)”
61 / e / u	143 ud 11	Texto escrito [Texto narrativo – Pedras preciosas brasileiras]: “(...) encontrou pedras verdes que julgou serem esmeraldas. Mas não eram – eram apenas turmalinas de pouco valor, Fernão Dias morreu ali mesmo, de febre, na ilusão de tê- las encontrado.”
62 / e / u	143 ud 11	Texto escrito [Texto informativo – Os caminhos dos bandeirantes]: “As Bandeiras eram expedições organizadas para penetrar no interior do Brasil, inicialmente com o objetivo de apresar índios e escravizá- los e, depois de localizar minas de metais e pedras preciosas (...)”
63 / e / u	152 ud 12	Texto escrito [Crônica]: “A sogra. Ele morava no Rio e era funcionário público estadual. Casado com uma mineira, levava uma vidinha quieta e sossegada. Um dia, no entanto, algo aconteceu. Sua sogra precisava ir para Minas ver uma fazendinha que o marido tinha deixado. (...) Na fazenda, a velha teve uma síncope fulminante. Levaram- na correndo para Uberaba (...) Tinha morrido mesmo. Enterrar, onde? Ali? O sogro estava no túmulo da família, no Caju. O jeito era voltar para o Rio, para fazer o enterro. Voltaram. (...)”
64 / p1v / u 65 / p1v / u	152 ud 12	Texto escrito [Crônica]: A sogra. “(...) Depois de Juiz de Fora, já madrugada, a fome apertou. No primeiro posto, saíram um instante para ir ao banheiro e comer um sanduíche. A chave ficou no carro. Era um minuto só e a sogra estava ali, embora morta, vigilante. Quando voltaram, o pior tinha acontecido. O carro não estava onde ele o tinha deixado. Alguém o tinha levado. Polícia, amigos, anúncio em jornal. Tentaram tudo. Até hoje, nem carro, nem sogra.”
66 / p1v / u 67 / p / u	153 ud 12	Exemplo: “Modo Indicativo – Mais-que-perfeito (forma simples) O carro não estava onde ele o tinha deixado. O carro não estava onde ele o deixara.”
68 / e / u	162 ud 12	Consigna: “Responda. (...) 5. A quem pertencem as riquezas minerais do Brasil? O que é preciso para explorá- las ?”
69 / e / u	173 ud 13	Consigna: “A. Complete com os advérbios: bem, mal, alto, muito, pouco, bastante. (...) 6. Não consigo ouvi- lo . Fale um pouco mais <alto>”
70 / e / u	174 ud 13	Texto escrito [Texto narrativo]: “Tietê – O rio que foge do mar. (...) Eles venciam os obstáculos a pé, carregando as canoas e voltaram a colocá- las na água, quando a navegação de novo se tornava possível. (...)”
71 / p / u	175 ud 13	Texto escrito [Texto narrativo]: “Tietê – O rio que foge do mar. “(...) O poeta Mário de Andrade assim o definiu: ‘Rio que entra pela terra e que me afasta do mar ...’ Esse rio ‘ao contrário’, que não corre para o mar, como a maioria dos rios brasileiros. (...)”
72 / p / u	178 ud 14	Exemplo [de uso tempo verbal pretérito imperfeito do modo subjuntivo]: “Ele queria que eu o ajudasse.”
73 / e / u	179 ud 14	Consigna: “B. Passe o verbo principal para o perfeito do indicativo. Depois faça as modificações necessárias.

		(...) 13. Duvidamos que você saiba fazê-lo. (...)
74 / e / u	188 ud 14	Consigna: “B. A partir das ilustrações, dê a ordem e, depois, transforme-a em pedido.”
75 / p / u	194 ud 14	Consigna [Completar as lacunas]: “3. (gostar/conhecer) Você com certeza <gostaria> dele se o <conhecesse>”
76 / p / u	194 ud 14	Consigna [Completar as lacunas]: “7. (viajar/permitir) Eu <viajaria> para a Europa este ano se meus negócios o <permitissem>”
77 / p / u	195 ud 15	Consigna: “E. Converse com seu colega. Formule perguntas. Seu colega as responderá.”
78 / p / u	197 ud 15	Consigna: “Complete com o verbo no tempo adequado. (...) Eu o amo, embora ele me <odeie>”
79 / e / u	198 ud 15	Consigna: “Complete com o verbo no tempo adequado. (...) 6. (destruir/construir/reconstruir) Há alguns dias uma grande tempestade <destruiu> a ponte que nós tínhamos <construído>. Agora precisamos <reconstruí>-la.”
80 / p / u	199 ud 15	Consigna: “Complete com o verbo no tempo adequado. (...) 5. (valer) Se minha casa <valesse> mais, eu a trocaria por um apartamento.”
81 / e / u	209 ud 15	Texto escrito [Texto narrativo]: “O carnaval. (...) Depois, muito depois, apareceram os corsos – um enorme desfile de carros, muitos com capotas de lona abaixadas, levando foliões fantasiados, muito confete, serpentina e alegria. Os corsos ficaram famosos em todo o país e mesmo cidades pequenas do interior costumavam fazê-los. (...)”
82 / p / u	211 ud 16	Texto escrito [Carta]: “(...) Aqui vão alguns conselhos para você que vai se casar dentro em breve. Seja paciente com seu marido e aprenda a ouvir e a não dizer nada. (...). Enquanto ele estiver assistindo ao futebol pela televisão, não o perturbe, mas, sempre que for possível, (...)”
83 / p / u	211 ud 16	Texto escrito [Carta]: “(...) o Arnaldo pede minha opinião sobre tudo e acha importante tudo o que eu digo. Eu não o entendo (...)”
84 / p / u 85 / p / u 86 / p / u 87 / p / u	212 ud 16	Exemplo [de uso de verbos depois de “quando”]: “Quando eu venho aqui eu sempre o vejo. Quando eu vinha aqui eu sempre o via. Quando eu vim aqui, eu o vi. Quando eu vier aqui, eu o verei.”
88 / e / u	214 ud 16	Consigna [Completar as lacunas]: “20. (pedir) Ajude-os, quando eles <pedirem> auxílio.”
89 / p / u	215 ud 16	Consigna [Completar as lacunas]: “7. (estar) Eu o encontrarei algum dia, <esteja> onde <estiver>”
90 / p / u	215 ud 16	Consigna [Completar as lacunas]: “(...) Mas acredite, (estar) <esteja> onde <estiver>, eu o amarei do mesmo modo.”
91 / e / m 92 / e / m 93 / e / m 94 / e / m	217 ud 16	Exemplo: “Recorde (Consulte a Unidade 6) Quebraram esta cadeira = Quebraram-na. Preciso pagar a conta = Preciso pagá-la. Bebemos o vinho = Bebemo-lo. Mandamos a carta = Mandamo-la.”
95 / e / u	217 ud 16	Consigna: “Substitua as palavras indicadas por um pronome e coloque-o corretamente na frase.”
96 / e / m	217 ud 16	Consigna: “3. (as) Dei para meu melhor amigo. <Dei-a para meu melhor amigo>”
97 / me / m	218 ud 16	Exemplo: “4. Levarei a mala comigo. Levá-la-ei comigo.”
98 / p / u	219 ud 16	Texto escrito [Crônica]: “Contexto – Natal – É noite de Natal, e estou sozinho na casa de um amigo, que foi para a fazenda. (...) Este jardimzinho tem o encanto sábio e agreste da dona-de-casa que o formou. (...)”
99 / e / u	219 ud 16	Texto escrito [Crônica]: “Contexto – Natal – (...) Penso, sem saudade nem mágoa, no

		ano que passou. Há nele uma sombra dolorosa; evoco- a neste momento, sozinho, com uma espécie de religiosa emoção. (...)”
100 / e / u 101 / p / u	220 ud 16	Consigna: “Escolha a melhor alternativa 2 O autor levanta-se com alvoroço porque (...) b) A ideia de que um amigo venha visitá- lo o alegre.”
102 / p1v/u	233 ud 17	Consigna: “10. (ver) Eu não o <tenho visto> nas nossas festas ultimamente. (...)”
103 / e / u	235 ud 17	Consigna: “5. (conseguir) Com paciência, Joana <teria conseguido> fazê- lo .”
104 / p1v/u	235 ud 17	Consigna: “8. (convencer) Com diplomacia, você o <teria convencido>”
105 / p / u	239 ud 17	Consigna: (...) Substitua as palavras sublinhadas por formas do verbo <i>deixar</i> e <i>deixar de</i> . (...) Não saia do hotel sem seus documentos. Não os largue em lugar algum. (...)”
106 / p / u	242 ud 17	Exemplo: “Eu a levei aos melhores restaurantes, mas nada mudou.”
107 / p / u	242 ud 17	Exemplo: “Eu a convidei para um cruzeiro no Caribe, mas nada mudou.”
108 / p1v/u 109/p1v/u	243 ud 17	Consigna: “E. Desenvolva a parte sublinhada da frase, usando o mais-que-perfeito do subjuntivo. 1. Com tempo, eu o teria convencido. Se eu tivesse tido tempo, eu o teria convencido.”
110 / p / u 111 / p / u 112 / p / u	244 ud 17	Consigna/exemplo: “G. Lida a carta, eu a responderei. Quando eu tiver lido a carta, eu a responderei.” (...) “2. Escrita a carta, eu a mandarei. Quando <eu tiver escrito a carta, eu a mandarei>”
113 / p / u	246 ud 17	Consigna [Complete as lacunas]: “9. (ser) Embora <seja ela>, ninguém a reconheceu.”
114 / p / u	246 ud 17	Exemplo: “Quando você tiver me dado seu endereço, eu o levarei para casa.”
115 / e / u	251 ud 18	Exemplo: “Ela perguntou onde eu morava e se eu podia ajudá- la .”
116 / e / u	255 ud 18	Consigna: B. Leia o diálogo passe- o para o discurso indireto.”
117 / e / u	256 ud 18	Consigna: C. Leia a história e narre- a em discurso indireto. Comece assim: ontem...”
118 / e / u	259 ud 18	Exemplo: “Vocês têm de recebê- lo bem.”
119 / p / u	271 ud 18	Consigna/texto escrito: Complete com preposições, se necessário: “(...) Ela sonhava <com> um trabalho sem rotina e morria <de> medo de não o encontrar.”
120 / e / u	271 ud 18	Consigna/texto escrito: Complete com preposições, se necessário: “(...) Às vezes Mônica ficava cansada <com> (a) tarefa e reclamava. Marta tentava compreendê- la .”
121 / p / u	274 ud 18	Consigna [Complete as frases]: “4. Eu nem o vi direito. Ele passou por aqui (...)”
122 / p1v/u	274 ud 18	Consigna [Complete as frases]: “5. Fale mais alto. Ele não a está escutando. Ele é (...)”

FONTE: A autora (2021).

QUADRO 19 – OCORRÊNCIAS DE INSTÂNCIAS DE PRONOMINAIS NULOS NO LIVRO FALAR... LER... ESCRIVER... PORTUGUÊS: UM CURSO PARA ESTRANGEIROS (LIVRO-TEXTO)

Ordem das ocorrências de interesse	Página	Descrição
1	84 ud 7	Consigna [Completar as lacunas]: “2. Ele <põe> seus documentos no cofre. E vocês? Onde vocês __ <põem>?”
2	84 ud 7	Consigna [Completar as lacunas]: “3. Nós <posmos> paletó e gravata para trabalhar. Todo mundo __ <põem>”
3	84 ud 7	Consigna [Completar as lacunas]: “4. Quem <põe> a mesa na sua casa? Ninguém __ <põe>. Ninguém almoça em casa.”
4	84 ud 7	Consigna [Completar as lacunas]: “6. Eles <põem> as cartas no Correio, mas ela não __ <põe>. Ela só manda fax.”

5	115 ud 9	Consigna [Completar as lacunas]: “12. (pedir) Nós <pedimos> o número do telefone dele, mas ele não __ deu.”
6	199 ud 15	Consigna [Completar as lacunas]: “2. (medir) Ele não quer que você <meça> a sala. Ele já __ <mediu> ontem.”

FONTE: A autora (2021).

QUADRO 20 – OCORRÊNCIAS DE **PRONOME ÁTONO** (O, A, OS, AS E SEUS ALOMORFES) NO LIVRO *FALAR... LER... ESCREVER... PORTUGUÊS: UM CURSO PARA ESTRANGEIROS* (LIVRO DE EXERCÍCIOS)

Ordem das ocorrências de interesse	Página e ud	Descrição
01 / e / u	33 ud 6	Áudio/consigna: Ouça o texto novamente e preencha as lacunas. (...) 7. Outra <coisa>, dona Olga. Meu amigo Otávio vem aqui para <pegar> uns documentos. A senhora pode <entregá-los>?”
02 / e / m	34 ud 6	Consigna/exemplo: A. Substitua por um pronome, como no modelo. “Dona Olga vai entregar os documentos. Dona Olga vai entregá-los.”
03 / p / m	34 ud 6	Consigna/exemplo: B. Substitua por um pronome, como no modelo. “A senhora não conhece meu amigo. A senhora não o conhece.”
04 / e / u	34 ud 6	Consigna: “A. Ouça as perguntas e responda com: acho que sim ou acho que não, como no modelo. (...) 5. Meus amigos chegaram ontem. Posso convidá-los para o jantar.”
05 / e / m	34 ud 6	Áudio/consigna: “A. Substitua por um pronome como no modelo. (...) 1. Vou ver minhas amigas de manhã. [Áudio/Resposta] <Vou vê-las de manhã.>”
06 / e / m	34 ud 6	Áudio/consigna: “Substitua por um pronome, como no modelo. (...) 2. Tenho que tomar remédios todos os dias. [Áudio/Resposta] <Tenho que tomá-los todos os dias.>”
07 / e / m	34 ud 6	Áudio/consigna: “Substitua por um pronome, como no modelo. (...) 3. O senhor precisa consultar o médico. [Áudio/Resposta] <O senhor precisa consultá-lo.>”
08 / e / m	34 ud 6	Áudio/consigna: “Substitua por um pronome, como no modelo. (...) 4. Vou entregar a pasta para Otávio. [Áudio/Resposta] <Vou entregá-la para Otávio.>”
09 / e / m	34 ud 6	Áudio/consigna: “Substitua por um pronome, como no modelo. (...) 5. Vou abrir a gaveta. [Áudio/Resposta] <Vou abri-la.>”
10 / e / m	34 ud 6	Áudio/consigna: “Substitua por um pronome, como no modelo. (...) 1. Não vi os documentos na gaveta da mesa. [Áudio/Resposta] <Não os vi na gaveta da mesa.>”
11 / p / m	34 ud 6	Áudio/consigna: “Substitua por um pronome, como no modelo. [...] 2. Mande as cartas pelo correio especial. [Áudio/Resposta] <Mande-as pelo correio especial.>”
12 / e / m	34 ud 6	Áudio/consigna: “Substitua por um pronome, como no modelo. (...) 3. Comprei o remédio na farmácia da esquina. [Áudio/Resposta] <Comprei-os na farmácia da esquina.>”
13 / e / m	34 ud 6	Áudio/consigna: “Substitua por um pronome, como no modelo.

		(...) 4. Achei a pasta na gaveta da mesa. [Áudio/Resposta] <Achei- a na gaveta da mesa.>”
14 / p / m	34 ud 6	Áudio/consigna: “Substitua por um pronome, como no modelo. (...) 5. Não convidei minhas amigas para o almoço. [Áudio/Resposta] <Não as convidei para o almoço.>”
15 / e / u	39 ud 6	Transcrição de áudio [Diálogo]: “(...) – Meu amigo Otávio vai passar aqui para pegar uns documentos (...) Como não vou estar em casa, a senhora pode entregá- los ?”
16 / p / u	39 ud 6	Transcrição de áudio [Diálogo]: “(...) – Ah, É aquele que vem sempre aqui para jantar? – Não. A senhora não o conhece, ele nunca esteve aqui em casa.”
17 / e / u	53 ud 9	Consigna [Substituir <i>precisar</i> por <i>ter de/ter que</i>]: “4. Esta rua está muito suja. A Prefeitura precisa limpá- la .”
18 / e / u	53 ud 9	Consigna [Substituir <i>precisar</i> por <i>ter de/ter que</i>]: “5. Este programa é muito antigo. O diretor precisa atualizá- lo .”
19 / e / u 20 / e / u	57 ud 9	Texto escrito [carta]: “(...) não compreendo como a natureza está tão esquecida e tão desprotegida. Eu procuro protegê- la e respeitá- la . (...)”
21 / e / u	59 ud 9	Transcrição de áudio [consultas pelo rádio]: “Obrigada por telefonar, sr. Bernardo. Nossos ouvintes estão muito curiosos para ouvi- lo . Do que o senhor quer nos falar?”
22 / e / u	69 ud 11	Consigna: B. De acordo com o texto, complete o quadro abaixo. (...) “- o autor do e-mail levou, no mínimo <uma> hora para digitá- lo .”
23 / p1v / u	72 ud 11	Consigna [completar as lacunas]: “4. (ver) Ele não cumprimentou o amigo porque não o <tinha visto> ”
24 / e / u	76 ud 12	Consigna: “A. Ouça as frases e depois repita- as , começando com as palavras (...)”
25 / e / u	76 ud 12	Consigna: “B. Ouça as duas frases e una- as , como no modelo.”
26 / p / u	77 ud 12	Texto escrito [crônica]: “I. Leia o texto. Um novato na recepção do hotel. (...) Quanto a mim, desde que ela entrara, eu não despregara os olhos: era tão bonita, tão viva, seu rosto parecia irradiar uma luz que a envolvia, deixando tudo ao redor ofuscado. (...)”
27 / p / u	78 ud 12	Texto escrito [crônica]: “I. Leia o texto. Um novato na recepção do hotel. (...) afinal de contas eu andava bastante chateado com as coisas do jornal para que deixasse de olhar para uma mulher tão bonita como aquela. Eu a via agora de perfil, e não sabia se ela era mais bonita assim ou de perfil: (...)”
28 / e / u	81 ud 12	Transcrição de áudio [notícia]: “Chuvas de verão. (...) As casas próximas ao rio desabaram e é possível que mais de 30 famílias fiquem sem moradia por meses. A prefeitura da cidade colocou- as nas escolas municipais e no estádio de futebol. (...)”
29 / p / u	81 ud 12	Transcrição de áudio [notícia]: “Chuvas de verão. (...) A cidade de Guacira é uma das grandes áreas verdes da região. Os pequenos agricultores estão em situação muito difícil. As estradas que a ligam às cidades da região ficaram congestionadas. (...)”
30 / e / u	84 ud 13	Consigna [Completar as lacunas]: “1. Ele vai falar alto <para que> todos possam ouvi- lo .”
31 / e / u	92 ud 14	Consigna: A. Escolha a melhor alternativa. “1. Quando as filhas lhe pediram para ajudá- las nos problemas de matemática, o narrador se lembrou do tempo em que era jovem estudante porque (...)”
32 / e / u	92 ud 14	Consigna: A. Escolha a melhor alternativa. 2. Ao dizer “está claro que não me entrego”, o narrador revela que c) não ajuda as filhas só para obrigá- las a raciocinar.
33 / e / u	98 ud 15	Consigna: IV. Automatização de verbos Responda afirmativamente. Use respostas curtas. Valer “- Estes objetos valem muito? – Vale a pena comprá- los ?”
34 / e / u	101 ud 15	Transcrição de áudio [Carta]: “Tudo, menos isto! “Escrevo-lhe a respeito daquele seu pedido. Não é que eu não queira atendê- lo . Não é

		bem por isso (...)"
35 / e / u	101 ud 15	Transcrição de áudio: [Carta] "Tudo, menos isto! “(...) O problema é pegar os bichos e trazê- los para a cidade. (...)”
36 / p / u	101 ud 15	Transcrição de áudio: [Carta] “(...) Ou você imagina que temos jacarés aqui pela cidade (...) esperando que os cacemos? (...)”
37 / e / u 38 / e / u	101 ud 15	Transcrição de áudio [Carta]: Tudo, menos isto! “(...) e caçar os bichos para você, como faria para transportá- los ? (...) Para começar, é proibido caçá- los . (...)”
39 / e / u 40 / e / u 41 / p / u	101 ud 15	Transcrição de áudio [Carta]: Tudo, menos isto! “(...) Jacaré é bicho protegido, volta e meia alguém vai preso porque resolveu transformá- lo em bolsa. Se eu conseguisse embarcá- los aqui, num engradado, você os receberia aí direitinho. (...)”
42 / p / u 43 / e / u	101 ud 15	Transcrição de áudio [Carta]: Tudo, menos isto! “(...) Tudo me impede. Mas, mesmo que fosse fácil, acho que eu não o faria: (...) Deixe que sua cidade venha visitá- los aqui. (...)”
44 / e / u	104 ud 16	Consigna: “Ouça as frases e complete- as , como no modelo.”
45 / p / u	104 ud 16	Consigna [Completar as lacunas]: “2. Ele só fará o melhor se você o <fizer também>”
46 / e / m	105 ud 16	Consigna/exemplo: “Disseram-me que o filme é ótimo. – É mesmo. (ver) Não deixe de vê- lo .”
47 / e / m	105 ud 16	Áudio/ consigna: “1. Disseram-me que o Renato está doente. – Está mesmo. Não deixe de visitá- lo ”
48 / e / u	105 ud 16	Transcrição áudio [Crônica]: “Inúteis e essenciais. O mistério dos objetos que não servem para nada. (...) Imaginei um futuro à base de feijão gordo, carne na chapa e colesterol. (Colesterol e felicidade sempre andam juntos, é uma das injustiças desse mundo.) Para construí- lo me esfalfei até encontrar um especialista. (...)”
49 / e / u	105 ud 16	Transcrição de áudio [Crônica]: “Inúteis e essenciais. O mistério dos objetos que não servem para nada. “(...) As visitas compartilham a opinião de que possuir um fogão a lenha é simplesmente celestial. Ao vê- lo , exclamam: – Oh! Que maravilha! (...)”
50 / p / u 51 / e / u	106 ud 16	Consigna: A. Escolha a alternativa correta. (...) 4. Para o autor, certas inutilidades parecem absolutamente essenciais porque “a) ele não as usa nunca, mas não consegue jogá- las fora.”
52 / e / u	106 ud 16	Consigna: A. Escolha a alternativa correta. (...) 4. Para o autor, certas inutilidades parecem absolutamente essenciais porque “b) ele tem a intenção de usá- los no futuro.”
53 / e / u	107 ud 16	Consigna: A. Complete com a preposição adequada. (...) “7. Preciso alertá- lo <para> trabalhar melhor.”
54 / e / u	107 ud 16	Consigna: “Complete o texto com uma preposição simples. (...) Vamos entrevistá- lo . Não quero fazer nada <às> pressas.”
55 / e / u	112 ud 17	Consigna: “A. Ouça as frases e depois repita- as nos tempos compostos adequados do indicativo, como no modelo.”
56 / p / u	112 ud 17	Consigna [Reescrever com os tempos compostos]: “2. Eu não o ajudaria em seu trabalho se ele não me pedisse. (ontem)”
57 / p / u	113 ud 17	Consigna [Reescrever com os tempos compostos]: “3. Se nós o conhecêssemos melhor, daríamos um jantar para ele.”
58 / e / u	114 ud 17	Texto escrito: “I. Leia os textos. Seguem, abaixo, 5 textos. Em cada um deles falta um parágrafo. (...) Embora tivéssemos decidido que não faríamos mais vendas a prazo [...] vamos recomençar a fazê- lo .”
59 / e / u 60 / e / u	114 ud 17	Texto escrito: “I. Leia os textos. Seguem, abaixo, 5 textos. Em cada um deles falta um parágrafo.

		(...) Cumpre-nos comunicar-lhes as decisões tomadas, por ocasião da última reunião da diretoria. O assunto mais importante da reunião foi a distribuição dos dividendos. A assembleia pediu o prazo de um mês para efetuá-la, pois não gostaria de fazê-lo antes que tivesse analisado todas as cifras.”
61 / e / u	114 ud 17	Consigna: “A qual texto pertencem os parágrafos abaixo? 1. Por isso, se tiverem observações a fazer, estamos prontos a esquecê-las.”
62 / e / u	114 ud 17	Consigna: “A qual texto pertencem os parágrafos abaixo? (...) só receberão dividendos os que já tiverem pago suas cotas, (...) Por isso, não deixem de fazê-lo.”
63 / p / u	116 ud 17	Consigna: “C. Observe os exemplos e faça outras frases com as mesmas palavras. (...) 6. (passar de) – Eu não o levo a sério. Ele não passa de um bobo.”
64 / e / u	116 ud 17	Consigna: “C. Observe os exemplos e faça outras frases com as mesmas palavras. (...) 8. (poder com) – Ninguém pode com o moleque. Ninguém consegue contratá-lo.”
65 / e / u	116 ud 17	Transcrição de áudio [Crônica]: “Uma exposição diferente. (...) Constância - Não, não vi. Até tinha pensado em vê-la no sábado passado, mas não consegui sair de casa.”
66 / e / u	128 ud 18	Transcrição de áudio [Crônica]: “Mensagens na secretária eletrônica. (...) antes de levar o carro na oficina a senhora deve preencher o formulário e depois levá-lo juntamente com o carro (...)”
67 / e / u	128 ud 18	Transcrição de áudio [Crônica]: “Mensagem na secretária eletrônica. (...) Ele disse também para avisá-lo depois que eu tivesse feito isso!”

FONTE: A autora (2021).

QUADRO 21 – OCORRÊNCIAS DE INSTÂNCIAS DE PRONOMINAIS NULOS NO LIVRO FALAR... LER... ESCRIVER... PORTUGUÊS: UM CURSO PARA ESTRANGEIROS (CADERNO DE EXERCÍCIOS)

Ordem das ocorrências de interesse	Página	Descrição
01	34 ud 6	Consigna: “C. Imperativo. Ouça a frase e responda como no modelo. (abrir) A porta está fechada. Por favor, abra__”
02	34 ud 6	Áudio [Resposta]: “1. (ler) Este documento é muito importante. Por favor, leia__.”
03	34 ud 6	Áudio [Resposta]: “2. (não pegar) Este vaso é delicado. Por favor, não __ pegue.”
04	34 ud 6	Áudio [Resposta]: “3. (escreva) Vou lhe dar meu endereço. Por favor, escreva __.”
05, 06 e 07	105 ud 16	Texto escrito [Crônica]: I. Leia o texto. Inúteis e essenciais. O mistério dos objetos que não servem para nada. “(...) Uma amiga viu um anúncio de esteiras rolantes para simular caminhadas. (...). Acabou na varanda. Uma outra amiga pediu __de presente. Ganhou __. Nunca foi buscar __. Enferrujado, o aparelho continua no mesmo canto. (...)”
08, 09 e 10	106 ud 16	Texto escrito [Crônica]: I. Leia o texto. Inúteis e essenciais. O mistério dos objetos que não servem para nada. “(...) Era uma máquina elétrica para massagear os pés. (...) Quase __ botei no lixo. Resisti. Quem sabe algum dia eu __ aproveite. Guardei__ novamente.

FONTE: A autora (2021).

QUADRO 22 – OCORRÊNCIAS DE **PRONOME ÁTONO** (O, A, OS, AS E SEUS ALOMORFES) NA COLEÇÃO *MUITO PRAZER: FALE O PORTUGUÊS DO BRASIL* (2012) (LIVRO-TEXTO)

Ordem das ocorrências de interesse	Página	Descrição
01 / e / u	32 ud 1	Consigna: “A. Crie diálogos seguindo as instruções: (...) 3. Encontre seu colega e cumprimente-o.”
02 / e / u	41 ud 2	Consigna: “D. Oral: Você está na rua e encontra um de seus colegas. Crie um diálogo seguindo as instruções. 1. Cumprimente-o.”
03 / e / u	54 ud 3	Áudio: “Atendente: Próximo! Rodrigo: Olá! Atendente: Bom dia! Em que posso ajudá-lo? Rodrigo: Eu gostaria de fazer a carteirinha da locadora. (...)”
04 / e / u 05 / e / u	75 ud 4	Consigna: “A. Observe as figuras e assinale V (verdadeiro) ou F (falso) para as frases que as descrevem. Se a frase for falsa, corrija-a.
06 / e / u	96 ud 5	Consigna: “Escolha o verbo que melhor completa o diálogo e conjugue-o, se necessário.”
07 / e / u	116 ud 6	Consigna: “A. Ligue para um/a colega e convide-o/a para fazer algo mais tarde. Siga as instruções.”
08 / e / u	142 ud 8	Consigna: “C. Trabalhe com um/a colega. Com base no mapa do ex. B, ajude-o/a a chegar aos seguintes locais:”
09 / e / u	167 ud 9	Consigna: “A. Leia as descrições e associe-as às fotos abaixo.”
10 / p / u	168 ud 9	Consigna: “B. Traga fotos de sua família e amigos e os descreva a seus/suas colegas e professor/a.”
11 / e / u	172 ud 9	Áudio: “Vendedora: Pois não? Posso ajudá-la? Raquel: Eu quero ver uma roupa social, para trabalhar. Vendedora: Sim, senhora. Temos vários modelos de calças, conjuntos sociais, saias e até vestidos. Raquel: E o que você tem em vermelho? (...)”
12 / e / u	183 ud 10	Consigna: “B. Complete o texto com as palavras do quadro. Você só pode usá-las uma vez.”
13 / e / u	187 ud 10	Consigna: “A. Reescreva as orações abaixo, iniciando-as com o verbo SER no pretérito perfeito.”
14 / p / u 15 / p / u	192 ud 10	Áudio: “(...) Noé: Acho que ela não tem nada. Elena: Também acho. Ela não tomou nenhum remédio e a dor nas costas da semana passada sumiu. Depois, gripe sem febre... Ela está muito ansiosa com a viagem para a Rússia. É isso. Noé: Ela é normalmente ansiosa assim? Elena: De vez em quando. Mas, com o convite para viajar, ela está assim. Noé: Quem a convidou? Elena: Foi um amigo dela de Moscou que a convidou. Noé: Legal. Ela vai gostar de lá. É um país fantástico!
16 / e / u	204 ud 11	Consigna: “Você conhece alguma lenda? Conte-a resumidamente.”
17 / e / u	221 ud 12	Consigna: “Use duas das expressões dadas, em um diálogo. Encene-o com um colega.”
18 / e / u	227 ud 12	Consigna: “Entreviste um/a colega sobre lugares que você conhece e convide-o/a para ir até lá.”
19 / p / u	234 re	Consigna: “Complete os diálogos com os verbos adequados. (...) A: <É> a Daniela! Nossa, como ela está linda! B: <Faz> uns 3 anos que eu não a via. Ela mudou o cabelo, está loira.”
20 / p / u	249 ud 13	Consigna: “B. Complete os diálogos com o pretérito perfeito composto (ex. eu tenho

		feito) ou o mais-que-perfeito-composto (ex. eu tinha feito) (...) 2. A: Por onde você anda? Não o vejo mais por aqui. (...) B: <Tenho feito> visitas a clientes em outras cidades desde que mudei de departamento.”
21 / p / u	256 ud 14	Consigna: “Diálogo (...) Sueli: Não. Ela não gosta de celular. Fernando: Você a vê ainda hoje? Sueli: Vejo. Sim. (...)”
22 / e / u 23 / e / u 24 / e / m 25 / e / m 26 / e / m	257 ud 14	Consigna: “B. No diálogo seguinte há quatro pronomes pessoais usados de forma errada. Ache- os e substitua- os pelos pronomes pessoais corretos. Lígia: Chico, o que aconteceu com seu celular? Eu ligo e só dá ocupado. Chico: Não sei. Vou leva- o <levá- lo > para consertar. No mês passado ele teve o mesmo problema. Lígia: Mas, não explicaram nada? Chico: Na verdade, minha mulher levou- no <levou- o > para consertar. Mas, ela não perguntou qual era o problema. Lígia: Você vai a loja na hora do almoço? Chico: Vou. Quer vir comigo? Assim, a gente come aquela lasanha que você gosta. Lígia: Ótimo. Vou devorar- la <devorá- la > inteira. (...)”
27 / e / u	263 ud 14	Exemplos: “Expressões usadas ao telefone I (...) Está chamando, mas ninguém atende. O telefone está tocando. Quem vai atendê- lo ? (...)”
28 / e / u	269 ud 14	Consigna: “Escute as conversas telefônicas a seguir e assinale (V) verdadeiro e (F) falso para cada frase. (...) 2. () Manuel está no quarto. () João combinou de buscá- lo no hotel. (...)”
29 / e / u	269 ud 14	Áudio: “Abigail: Alô? Bianca: Quem fala? Abigail: Com quem você gostaria de falar? Bianca: Com o Nestor. Abigail: Quem é? Bianca: Aqui é a Bianca. Ele me pediu para avisá- lo sobre a entrevista. (...)”
30 / e / u	269 ud 14	Áudio: “(...) Recep: Um momento, por gentileza. Senhor, o telefone está chamando, mas ninguém atende. João: Estranho. Eu já ia passar aí. Combinei com ele de pegá- lo para irmos ao aeroporto. Recep: O senhor pode deixar uma mensagem no correio de voz. (...)”
31 / e / u	273 ud 15	Consigna: “Ligue para um(a) colega da turma e encene as duas situações abaixo. Use o maior número de pronomes pessoais oblíquos. Situação 1: Convide- o(a) para fazer algo com você. (Situação informal). Situação 2: Seu(sua) colega é, na verdade, seu(sua) colega de trabalho ou professor(a) da faculdade. (situação formal).”
32 / p1v / u	274 ud 15	Diálogo: “Paulo: Aí, eu disse que a gente podia ir na sexta. Júlio: Ah, ... Paulo: Aí ela disse que a tinha convidado para uma festa. Júlio: Você devia ter desistido. Que menina difícil!

		(...)"
33 / p / u	279 ud 15	Diálogo: "(...) Simone: Oi, pai, a mãe me pediu pra ligar pra ver se o senhor quer ir à festa da Sônia hoje à noite. Pedro: Diga a sua mãe que eu gostava dessas festas da Sônia, mas agora não as suporto mais. Prefiro ficar em casa. Ah, Si, peça uma pizza para depois das 10h. (...)"
34 / p / u	279 ud 15	Diálogo: "(...) Lurdes: Oi, Si. Ligou pro seu pai? Simone: Liguei. Lurdes: E ele vai à festa? Simone: Não. Ele disse que gostava dessas festas da Sônia, mas não as suporta mais. Lurdes: O quê? Mas eu quero ir à festa. (...)"
35 / e / m 36 / e / m 37 / e / m	285 ud 15	Consigna: "B. Corrija erros que achar com os pronomes objetos. (...) 2. Vou sempre dizê- la <lhe dizer ou dizer-lhe> a verdade para que nossos negócios sejam claros. (...) 4. Os <i>web designers</i> acharam- o <o acharam ou acharam-no> muito simples. Querem um site com mais recursos. 5. Nós apenas transferimo- lo <o transferimos> para o Rio de Janeiro após o término do projeto.
38 / e / u	286 ud 15	Exemplos: "Expressões com partes do corpo (...) Exemplo: Adoro comprar sapatos. Já estou de olho em um par que vi na semana passada. Só estou esperando receber o pagamento para comprá- lo ."
39 / e / u	287 ud 15	Áudio: "Rodolfo: Mas, qual exatamente é o problema com o computador? Homem: Então, Rodolfo... Algo está acontecendo com o Skype. Não sei bem. Minha esposa falou que iria chamá- lo hoje, mas não disse a hora que você viria. Agora, ela está dando aula e não pode atender o celular. Rodolfo: O que ela te disse. (...)"
40 / e / u	296 ud 16	Diálogo: "Telefonista: Hotel da Costa, bom dia. Com quem gostaria de falar? Suzane: Reservas, por favor. Telefonista: Um momento. Atendente: Bom dia. Meu nome é Patrícia. Como posso ajudá- lo ? Suzana: Eu gostaria de saber qual o preço de um quarto duplo. (...)"
41 / e / u	318 ud 17	Consigna: "C. Oral: Complete as perguntas com as vozes ativa e passiva e faça- as a dois colegas. Quem sabe mais? Todas as respostas devem ser dadas na voz passiva."
42 / p / u	321 ud 17	Diálogo: "Karin: Claro. Alex, você está com muitos programas abertos. Este computador não tem memória para tantos programas. Alex: Será que é por isso que ele fecha? Karin: Claro que sim. Este computador tem sido consertado com frequência. O problema é que nunca o atualizam. (...)"
43 / p1v / u	322 ud 17	Consigna: "Escreva os diálogos na voz passiva. 1. A: Quando os professores vão criar as provas? B: Eles já as estão elaborando.
44 / e / u	322 ud 17	Consigna: "B. Complete as frases com os verbos dados nas vozes ativa ou passiva. Use tempos compostos. (...) 7. O técnico <estava consertando> (consertar) a máquina de lavar quando o cliente chegou para buscá- la ."
45 / e / u	328 ud 17	Consigna: "C. Oral: Agora complete as frases da coluna A com sua opinião e discuta- as com os colegas."

46 / e / u	334 ud 18	Exemplos: “(...) O presente do subjuntivo pode indicar: 1. Presente: É melhor que eu não fale com você. Futuro: Que Deus o conserve assim, sempre bom com todos!”
47 / e / u	345 ud 18	Consigna: “C. Oral: Discuta com um/a colega as opiniões dadas pessoas abaixo. Você concorda com elas? Se não concorda, como mudaria as frases para torná- las coerentes com sua opinião?”
48 / e / u	348 ud 18	Texto escrito: “Leitura. Profissão de futuro. (...) Além da competência e habilidades necessárias ao profissional do futuro, há um item de fundamental importância: o nível de abrangência das capacidades desse profissional. Os termos para designá- los são muitos: profissional híbrido, multifuncional, polivalente, multimoda, interdisciplinar, entre outros. (...)”
49 / p / u	354 ud 19	Consigna: “C. Oral: Entreviste alguns colegas e escolha a resposta mais interessante. Justifique. O que você faria se... (...) ... seus vizinhos não o deixassem dormir porque têm hábitos noturnos. (...)”
50 / e / u	359 ud 19	Consigna: “C. Oral: Pense nas situações abaixo e narre- as aos/às colegas.”
51 / p / u 52 / e / u	364 ud 19	Consigna [O aluno deve responder à pergunta]: “B. Qual é o seu nível de escolaridade? Em qual área é a sua graduação ou pós-graduação? O que o/a levou a escolhê- la ?”
53 / e / u	366 ud 19	Consigna: “Ouça os três diálogos a seguir e responda as perguntas. (...) O que Isaías pensava da avó antes de conhecê- la ?”
54 / p / u	377 ud 20	Diálogo [Duas amigas conversando sobre questões pessoais]: “(...) Vilma: Mas não é só isso. Minha vida pessoal também não anda bem. Se eu tivesse tido mais paciência com o Juvenal, talvez hoje nós já teríamos nos casado. Tereza: Mais paciência? Mas você não o amava. Vilma: Que importância tem isso. Conheço muitas mulheres casadas que não amam e nunca amaram seus maridos. (...)”
55 / e / u	378 ud 20	Consigna: “2. Juliana: Não acredito. Olha, vó. É a Martinha na TV. Avó: Aquela que dançava com a sua irmã? Juliana: Ela mesma. Se a minha irmã <tivesse aceitado> aquela proposta do empresário do grupo, nós <estaríamos> olhando para ela na TV e não para essa Martinha. Avó: Verdade. Se eu <tivesse tentado> convencê- la , ela <teria mudado> de ideia. Mas, eu não quis intervir. (...)”
56 / e / u	379 ud 20	Consigna: “C. Oral: Leia os depoimentos a seguir e comente- os com a classe usando o pretérito mais-que-perfeito do subjuntivo (ex.: tivesse feito) com o futuro do pretérito simples (ex.: faria) ou composto (ex.: teria feito).”
57 / e / u 58 / e / u 59 / e / u	384 ud 20	Consigna: “B. Assinale a frase que se aplica à situação descrita. (...) 2. O carro de seu amigo está quebrado. Ele não quer levá- lo ao mecânico e acha que vai consertá- lo sozinho. Você sabe que seu amigo não entende muito de mecânica por isso ainda quer convencê- lo . O que você diria?”
60 / e / u 61 / e / u 62 / e / u 63 / e / u	387 ud 20	Texto escrito: “Sucesso profissional: Suas metas para o ano que vem (e os anos seguintes...) (...) Agora, uma pergunta: e suas metas pessoais, já estão prontas? Ou será que nem passou pela cabeça defini- las ? (...) - Transforme sua visão de futuro em metas e determine prazos para alcançá- las , agrupando- as nas categorias curto, médio e longo prazos. Coloque as metas no papel

		com clareza e precisão, porque quando fazemos isso aumentamos em 60% as chances de realizá-las. (...)”
64 / p / u	389 ap p	Consigna: O <i>nh</i> é um grupo de letras que simboliza apenas um som. Ele nasaliza a vogal que o antecede e acrescenta o som da vogal <i>i</i> curta. Ouça: (...)”
65 / p / u	389 ap p	Consigna: “Ouça o seguinte diálogo e pratique- o com um/a colega. Preste atenção nas palavras grifadas. (...) Paulinho: Você conhece meu padrinho? Celso: Aquele de Itanhaem? Acho que já o vi sim. Paulinho: A mulher dele precisa de alguém para ajudar na montagem da cozinha. Eu pensei que talvez você pudesse ir. Eles vão pagar. (...)”

FONTE: A autora (2021).

QUADRO 23 – OCORRÊNCIAS DE **PRONOME TÔNICO COMO OBJETO DIRETO** NA COLEÇÃO *MUITO PRAZER: FALE O PORTUGUÊS DO BRASIL* (2012) (LIVRO-TEXTO)

Ordem das ocorrências de interesse	Página	Descrição
01	226 ud 12	Áudio: “(...) Marina: Hmmm. Já estou com fome. Alba: Não adianta. Ainda estou impaciente. Quero entrar agora. Minhas pernas estão doendo. Marina: Ai, meu Deus! Tive uma ideia! Vou dar um jeitinho. Alba: O que está pensando em fazer? Marina: Está vendo o segurança? Eu conheço ele . Vou falar que você está com muita dor nas costas e ele deixa a gente entrar pela entrada VIP. Faz cara de dor aí. Alba: Perfeito!”

FONTE: A autora (2021).

QUADRO 24 – OCORRÊNCIAS DE **INSTÂNCIAS DE PRONOMINAIS NULOS** NA COLEÇÃO *MUITO PRAZER: FALE O PORTUGUÊS DO BRASIL* (2012) (LIVRO-TEXTO)

Ordem das ocorrências de interesse	Página	Descrição
01	172 ud 9	Áudio: “Vendedora: Pois não? Posso ajudá-la? Raquel: Eu quero ver uma roupa social, para trabalhar. (...) Vendedora: Temos este lindo vestido! Chegou ontem! O que acha? Raquel: Lindo! Vou experimentar__” (...)
02	174 ud 9	Diálogo: “(...) Pedrinho: E essa aqui? Seu Enzo: Esta é uma amiga da Itália. Você não __conhece. Pedrinho: Bonita, né? Você gostava dela, vô? (...)”

QUADRO 25 – OCORRÊNCIAS DE **PRONOME ÁTONO** (O, A, OS, AS E SEUS ALOMORFES) NA COLEÇÃO *MUITO PRAZER: FALE O PORTUGUÊS DO BRASIL* (2012) (CADERNO DE EXERCÍCIOS)

Ordem das ocorrências de interesse	Página	Descrição
01 / e / u	29 ud 3	Consigna: “4. Complete os diálogos a seguir com os verbos MORAR, TER, PODER ou QUERER. Conjugue- os , se necessário.”
02 / e / u	44 ud 5	Consigna: “1. Complete os diálogos com os verbos SER ou ESTAR. Conjugue- os , caso necessário.
03 / e / u	49 ud 5	Consigna: “Escolha os verbos que melhor completam os diálogos a seguir. Conjugue- os , se necessário.
04 / e / u	62 ud 7	Consigna: “Complete os diálogos a seguir com os verbos SER ou ESTAR. Conjugue- os , se necessário.”
05 / e / u	73 ud 8	Consigna: Substitua o verbo QUERER por GOSTAR no tempo correto para tornar as frases mais polidas. (...) Insira as frases acima no diálogo a seguir. Corretor: Espero poder ajudá- los . (...)”
06 / e / u	80 ud 8	Consigna: B. As palavras abaixo aparecem no texto. Ligue- as às figuras correspondentes.”
07 / e / u	85 ud 9	Consigna: 4. Complete com o verbo FAZER ou OLHAR. Conjugue- o , se necessário.
08 / e / u	94 ud 10	Consigna: Nomeie as partes do corpo indicadas nas figuras e ligue cada parte a uma atividade que pode lhe causar dor. (...) Lixar uma parece ou pintá- la .
09 / e / u	95 ud 10	Consigna: Algumas frases no diálogo a seguir não fazem sentido. Identifique- as e altere- as .
10 / e / u	100 ud 11	Consigna: Complete os diálogos com os verbos adequados. Conjugue- os , se necessário.
11 / p / u	111 ud 12	Consigna: 6. Leia as situações a seguir e complete as frases, seguindo o modelo. (...) c. O gás de cozinha acabou na casa de Airton. Ninguém o avisou. Ele queria cozinhar. Escolheu uma receita da sua mãe e preparou todos os ingredientes para fazer o prato. (...)
12 / e / u	113 ud 12	Texto escrito: Costumes brasileiros que americanos consideram estranhos. (...) . Clarear os pelos das pernas em vez de depilá- las ; (...)
13 / e / u 14 / e / u	124 ud 14 125 ud 14	Consigna: 2. Reescreva os diálogos de forma a torná- los mais formais. Altere as palavras grifadas. (...) B: Você pode me dar o seu nome? A: Elena. B: Espere um minuto. Vou chamá- lo .
15 / e / u 16 / p / u	134 ud 15	Consigna: 4. O que está errado no texto a seguir? Corrija as palavras sublinhadas. Cláudia não entendia nada de computador. Não sabia bater papo pelo e-mail, não sabia ligar pelo blog... Marcinha, sua amiga, resolveu ajudá- la e a ensinou a navegar pelo Skype e até a enviar arquivo por site. Hoje, Cláudia já navega no e-mail e lê até um blog!
17 / e / u	138 ud 15	Consigna: 9. Escolha a expressão mais adequada para descrever as situações a seguir. (...) b. Atendente: Olá, em que posso ajudá- lo ? Cliente: Oi, comprei esta máquina aqui na semana passada e ela não está funcionando direito.

		(...)
18 / p / u	144 ud 16	Consigna: [Descrição de uma imagem] Silvia viajou para Fortaleza, mas suas malas foram extraviadas. No aeroporto, eles a informam que as malas vão diretamente para o hotel. (...) [Seguem perguntas de compreensão do texto]
19 / e / u	153 ud 17	Consigna: “5. Associe as figuras às finalidades descritas, escrevendo o nome da máquina ou aparelho na lacuna. (...) b. A: Coloque todas as compras no <porta-malas> porque não gosto de colocá- las nos bancos de trás. B: Pode deixar, eu também não.”
20 / e / u	154 ud 17	Consigna: “8. Encontre na coluna B a parte que melhor completa a coluna A. (...) A: e. Se eles vieram mais cedo () Vamos levá- los ao museu.”
21 / p / u	154 ud 17	Consigna: “8. Complete os diálogos com a forma correta dos verbos dados. (...) b. A: Se você <puder> falar com o Carlos, diga a ele que estou com saudade. B: Pode deixar. Eu o encontrarei amanhã de manhã.”
22 / p / u 23 / e / u	156 ud 17 156 ud 17	Texto escrito: “A história do jeans. (...) O jeans passou a ser o símbolo de toda a geração que ligava rebeldia à liberdade (ou comodidade). No início, foram os jovens que o usaram com entusiasmo, fugindo das roupas convencionais, na década de 40. Estes, quando adultos, nos anos 50, adotaram o jeans também como estilo casual, usando- o com camisa social, gravata e blazer. (...)”
24 / e / u	162 ud 18	Consigna: “7. Complete os diálogos com o vocabulário dado. Quando for um verbo, conjugue- o se necessário.
25 / e / u	173 ud 19	Texto escrito: “Casamento. (...) As pessoas casam-se por várias razões, mas normalmente fazem- no para dar visibilidade à sua relação afetiva, para buscar estabilidade econômica e social, para formar família, procriar e educar os filhos, (...)”

FONTE: A autora (2021).

QUADRO 26 – OCORRÊNCIAS DE INSTÂNCIAS DE PRONOMINAIS NULOS NA COLEÇÃO MUITO PRAZER: FALE O PORTUGUÊS DO BRASIL (2012) (CADERNO DE EXERCÍCIOS)

Ordem das ocorrências de interesse	Página	Descrição
01	114 ud 12	Texto escrito: Costumes brasileiros que americanos consideram estranhos. (...) . Os serviços que vendedores e garçons oferecem: esses mesmos funcionários nos EUA costumam empurrar produtos descaradamente ou eles simplesmente te ignoram. Por isso, quando os americanos dão de cara com os serviços dos brasileiros, eles ficam espantados e, é claro, adoram__”

FONTE: A autora (2021).

QUADRO 27 – OCORRÊNCIAS DE **PRONOME ÁTONO** (O, A, OS, AS E SEUS ALOMORFES) NA COLEÇÃO *NOVO AVENIDA BRASIL I*

Ordem das ocorrências de interesse	Página	Descrição
1 / e / u	21 ud 3	Consigna: “1. Você vai ouvir dois diálogos. Depois de ouvi- los , marque com um X as respostas certas.”
2 / e / u	32 ud 4	Consigna: “Examine estas placas de trânsito. Relacione- as com as situações 1 a 10.”
3 / e / u	34 ud 5	Diálogo escrito: “Bom dia. Posso ajudá- la ?”
4 / p / u 5 / e / u	43 ud 6	Diálogo escrito: “Você leva as crianças à escola? Claro! Eu as levo todo dia e depois vou buscá- las .”
6 / p / u	44 ud 6	Texto/depoimento: “(...) As crianças almoçam em casa. (...) Eu as levo para lá e para cá o tempo todo.”
7 / p / m	48 ud 6	Exemplo: “Eu conheço Chico. Eu o conheço”
8 / p / m	48 ud 6	Exemplo: “Eu conheço Chico e Artur. Eu os conheço”
9 / p / m	48 ud 6	Exemplo: “Eu conheço Ana. Eu a conheço.”
10 / p / m	48 ud 6	Exemplo: “Eu conheço as ruas de Salvador. Eu as conheço.”
11 / e / m	49 ud 6	Exemplo: “Roberto, eu quero ajudá- lo ”
12 / e / m	49 ud 6	Exemplo: “Onde estão as revistas? Quero lê- las .”
13 / e / m	49 ud 6	Exemplo: “Mônica vai preparar uma festa. Quem vai ajudá- la ?”
14 / e / m	49 ud 6	Exemplo: “O sofá é muito grande. Não podemos transportá- lo .”
15 / e / m		Exemplo: “Meu amigo já chegou. Vou apresentá- lo a vocês.”
16 / e / m	49 ud 6	Exemplo: “O jornal já chegou? Quero lê- lo agora.”
17 / e / m	49 ud 6	Consigna: “a) (ler) A carta? Vou <lê- la >”
18 / p / m	49 ud 6	Consigna [Relacionar colunas]: [Primeira coluna] “Comprou as xicrinhas de cafezinho?”; [Segunda coluna] “Eu as comprei ontem.”
19 / p / m	49 ud 6	Consigna [Relacionar colunas]: [Primeira coluna] “Você leva as crianças à escola?”; [Segunda coluna] “Claro eu as levo todo dia.”
20 / e / m Não é possível saber se é de segunda ou de terceira pessoa	49 ud 6	Consigna [Relacionar colunas]: [Primeira coluna] “Você tem carro?”; [Segunda coluna] “Tenho: Posso levá- la para casa.”
21 / e / m	49 ud 6	Consigna [Relacionar colunas]: [Primeira coluna] “Você pode me dar seu jornal?”; [Segunda coluna] “Claro, mais tarde você pode lê- lo .”
22 / p / m	49 ud 6	Consigna [Relacionar colunas]: [Primeira coluna] “Onde estão os livros?”; [Segunda coluna] “Eu os dei para Sabrina.”
23 / p / m 24 / e / m	49 ud 6	Exemplo: “Você escreveu a carta para Carlos? Eu a escrevi ontem. Vou escrevê- la amanhã.”
25 / e / m	49 ud 6	Exemplo: “Este é um peixe. Vou comê- lo agora.”
26 / e / u	88 le	Texto escrito [E-mail]: (...) Meu problema é encontrar uma casa para nós. Ou um apartamento, não sei. Mandou-lhe estas duas fotos. Examine- as e diga-me se você quer morar numa casa (a da foto) (...)”
27 / p / u	89 le	Texto: “(...) Algumas casas são típicas da região em que se encontram ou do povo que as ocupa.”
28 / e / u	94 le	Exemplo: “Levo meus filhos à escola de manhã e depois vou buscá- los (buscar) ao meio-dia.”

FONTE: A autora (2021).

QUADRO 28 – OCORRÊNCIAS DE **PRONOME ÁTONO** (O, A, OS, AS E SEUS ALOMORFES) NA COLEÇÃO *NOVO AVENIDA BRASIL 2*

Ordem das ocorrências de interesse	Página	Descrição
1 / e / u	01 ud 1	Consigna: “Leia os diálogos e relacione- os às ilustrações.”
2 / e / u	08 ud 1	Consigna: “2. Escolha em casa algumas fotos de revistas e descreva as pessoas fotografadas. Mostre- as a seus/suas colegas e conversem sobre elas.”
3 / e / u	21 ud 3	Consigna: “2. Sublinhe no texto as palavras referentes à roupa e aponte- as nas ilustrações”
4 / e / u	23 ud 3	Diálogo: “Posso ajudá- la ? Eu gostaria de ver o conjunto do anúncio. (...)”
5 / e / u	23 ud 3	Diálogo: “(...) Gostei do conjunto. Vou levá- lo . Mais alguma coisa? (...)”
6 / e / u	23 ud 3	Consigna: “Escolha uma das peças da página anterior e relacione com o tipo de ambiente onde você irá usá- la ”
7 / e / u	30 ud 3	Consigna: “2. Marque um X a resposta correta. (...) c) Para onde o amigo tem que levá- la ? (...)”
8 / e / u	30 ud 3	Áudio: “(...) você leva ela pra sua casa e o meu tio vai buscá- la (...)”
9 / p / v / u	38 ud 4	Consigna/exemplo: “Não comprei o jornal porque ela já o tinha comprado.”
10 / e / u	45 ud 5	Texto escrito: “(...) O paraíso do turismo. A melhor e mais bem estruturada empresa de turismo da cidade (...) ônibus e barcos próprios e mais de 300 funcionários para recebê- los . (...)”
11 / e / u	49 ud 5	Consigna: “1. Você conhece as palavras: fracassar, tentativa, sobreviver? Se não, procure- as no dicionário. (...)”
12 / p / u	55 ud 6	Texto escrito: “(...) Identifica-se facilmente uma baiana. Seus trajes são muito conhecidos no exterior principalmente por causa do trabalho de Carmem Miranda, que os vestia em seus shows e filmes em <i>Hollywood</i> (...)”
13 / e / u	57 ud 6	Consigna: “4. Observe as ilustrações abaixo e identifique- as , (...)”
14 / e / u	68 ud 6	Áudio/mensagem: “(...) queremos visitá- la e precisamos combinar o dia (...)”
15 / e / u	74 le	Consigna: “Relacione os conselhos com os problemas. (...) É melhor levá- la ao hospital.”
16 / p / u	74 le	Consigna: “2. Complete com o verbo <i>ver</i> e <i>sair</i> no presente ou pretérito perfeito. (...) c) O André está sempre com a namorada, mas ontem eu o <vi> com outra.”
17 / p / u	75 le	Consigna: “1. Faço o teste e descubra a sua personalidade (...) Você é persistente? Os obstáculos não o fazem desistir facilmente de seus planos?”
18 / p / u	81 le	Texto escrito: 1. Leia a história. “Eu vejo um homem entrando no apartamento do meu vizinho. Não o conheço. (...)”
19 / e / u	86 le	Consigna: “Leia as definições e relacione- as às ilustrações.”
20 / e / u	89 le	Consigna: “Escolha os elementos certos para completar os diálogos. 1. Pois não? Posso ajudá- la ”
21 / e / u	90 le	Consigna: “2. Dê respostas afirmativas curtas com <i>pôr</i> ou <i>poder</i> . (...) d) Você pode ajudá- la ?”
22 / e / u	91 le	Diálogo: “Complete o diálogo entre mãe e filho no telefone. (...) Não sei. Acho que com Luísa. Ela gostaria muito de <ir> aí para conhecê- la . (...)”
23 / p / u	94 le	Consigna: “2. Certo ou errado? De acordo com o formulário, a lavanderia do hotel: (...) e) paga o valor total da roupa se você não a receber de volta.”
24 / e / u	97 le	Diálogo: “1. Você sabe o significado da palavra ‘fofoca’ em português? Complete o diálogo entre duas ‘fofoqueiras’ com saber/conhecer e você vai descobrir. (...) Ainda não. Eu <soube> ontem que eles vão para a Grécia e ela vai aproveitar para <conhecê>- la .”
25 / e / u	101 le	Texto escrito: “1. Leia a carta. (...) Espero vê- lo antes da viagem. Se não, te desejo muito sucesso por lá. Um abraço.”
26 / e / u	101 le	Consigna: “2. Seu amigo vai ser pai. Utilizando a carta acima como modelo, escreva-lhe cumprimentando- o .”
27 / p / u	103 le	Texto escrito: “(...) Faltava a Agatha Christie. O pai voltou correndo para buscar a

		Agatha Christie. Cinco livros. Pelos seus cálculos, o mantiveram longe do sol, da areia e da água fria por toda semana.”
28 / e / u	105 le	Texto escrito: “(...) – Herodes foi um grande injustiçado da história. Devia-se fazer uma campanha para reabilitá- lo . Limpar o seu nome. (...)”
29 / e / u	108 le	Consigna: “2. Complete as frases com adjetivos da lista acima. (...) d) Reconheci- o pela roupa. Seu estilo é <inconfundível>.”
30 / p / u 31 / e / u	110 le	Texto escrito: “Pretérito simples ou composto. Complete o e-mail. (...) Quanto ao resto, tudo bem. A praia continua onde você a <deixou> (deixar). Vejo- a todos os dias quando vou ao escritório. (...)”
32 / e / u	113 le	Texto escrito: “Amante da natureza. Você ama tanto a natureza (...) Nem todos aprenderam a respeitá- la , por isso (...)”
33 / e / u	113 le	Texto escrito: “Ecologistas. (...) A natureza afeta as nossas vidas diretamente. Ensine outras pessoas a respeitá- la .”
34 / e / u 35 / e / u 36 / e / u	114 le	Texto escrito: “1. Ouça o texto e decida qual dos adesivos abaixo melhor representa o tema. (...) O desafio é conseguir lidar com a natureza sem destruí- la : usá- la e, ao mesmo tempo preservá- la . (...)”
37 / e / u	114 le	Consigna: “2. Qual dessas frases resume melhor a ideia central do texto? (...) c. O Brasil, uma grande potência ambiental, deve encontrar formas de usar a natureza em benefício próprio, sem prejudicá- la .”
38 / e / u	119 le	Consigna: “Complete o texto e resolva os problemas. (...) Todas as suas amigas receberão o mesmo número de CDs. Como ele deve distribuí- los ? (...)”
39 / e / u	121 le	Consigna: “3. Você também tem seu Orixá. Identifique- o . Em algumas linhas, explique por que você se sente ‘filho/a dele.’”
40 / e / u	122 le	Consigna: “1. Observe os desenhos e depois leia a lenda. As ilustrações vão ajudá- lo .”
41 / e / u	122 le	Consigna: “(...) A onça foi gentil em recebê- lo e convidou o sapo para um banho no lago. O sapo aceitou o convite, mas (...)”
42 / e / u	122 le	Consigna: “(...) À noite, a onça esperou o sapo adormecer para devorá- lo , mas Arutsâm colocou sobre os seus olhos os olhos de um vagalume e assim enganou a onça. (...)”

FONTE: A autora (2021).

QUADRO 29 – OCORRÊNCIA DO PRONOME TÔNICO NA POSIÇÃO DE OBJETO DIRETO NA COLEÇÃO NOVO AVENIDA BRASIL 2

Ordem das ocorrências de interesse	Página	Descrição
1 / u	30 ud 3	Áudio / Diálogo: “(...) você leva ela pra sua casa e o meu tio vai buscá-la (...)”

QUADRO 30 – OCORRÊNCIAS DE **INSTÂNCIAS DE PRONOMINAIS NULOS** NA *COLEÇÃO NOVO AVENIDA BRASIL 2*

Ordem das ocorrências de interesse	Página	Descrição
01	46 ud 5	Consigna: “2. Vejam a sugestão do site na imagem ao lado e discutam __”
02	74 le	Consigna: “Relacione os conselhos com os problemas. Há várias possibilidades. (...) 4. Este exercício é muito difícil. Então, não __ faça.”
03 e 04	97 le	Diálogo: “Complete os diálogos com <i>levar</i> ou <i>trazer</i> . (...) e) Lúcia, você me empresta este livro? Empréstimo __. Mas você <levar> __ hoje e __ <traz> na segunda de manhã, ouviu?”
5	97 le	Diálogo: “Complete os diálogos com <i>levar</i> ou <i>trazer</i> . (...) d) Cadê o DVD que estava aqui? (...) Não se deve <levar> nada sem avisar! Calma, Raimundo. Eu não sabia. Eu __ <trago> depois do almoço, que coisa.”

FONTE: A autora (2021).

QUADRO 31 – OCORRÊNCIA DE **PRONOME ÁTONO** (O, A, OS, AS E SEUS ALOMORFES) NA *COLEÇÃO NOVO AVENIDA BRASIL 3*

Ordem das ocorrências de interesse	Página	Descrição
01 / e / u	01 ud 1	Consigna: “1. Observe as ilustrações acima e relacione- as com as frases.”
02 / e / u 03 / e / u	02 ud 1	Consigna: “2. Seu colega vai explicar como ele é, quais são os seus talentos, do que ele gosta, o que ele detesta, etc. Você vai tentar ajudá- lo a encontrar a profissão adequada para ele, dando sua opinião, aconselhando- o .”
04 / e / u	06 ud 1	Texto escrito: “A escola ideal. 1. Leia o texto. (...) A escola deve preparar seu filho para o sucesso. Deve dar-lhe conhecimentos sólidos e atualizados e treiná- lo continuamente no (...)”
05 / e / u	07 ud 1	Texto escrito: “A escola ideal. 1. Leia o texto. (...) E, é óbvio. Deve educá- lo para que seja uma pessoa de trato social fácil. (...)”
06 / e / u	14 ud 2	Consigna: “Notícias do tempo. Leia as notícias e relacione- as com as imagens.”
07 / e / u	18 ud 3	Consigna: “Fale com seu colega. Como continua essa conversa? As palavras e expressões abaixo podem ajudá- lo .”
08 / e / u	18 ud 3	Consigna: “Vida econômica. Ouça os diálogos e relacione- os às manchetes.
09 / e / u	20 ud 3	Consigna: “2. Conjunções que pedem o Subjuntivo. Para entender bem seu sentido, traduza- as para sua língua.”
10 / e / u	24 ud 3	Consigna: “Teste sua inteligência financeira. (...) 10. Como você se relaciona com suas dívidas? a) Fazem parte de meu planejamento e poderei pagá- las tranquilamente.
11 / e / u	24 ud 3	Consigna: “(...) Atenção! Você pode melhorar. Você sente que tem problemas, mas não sabe como resolvê- los . (...)”
12 / e / u	25 ud 4	Consigna: “1. Ouça os textos e relacione- os com as fotos.”
13 / e / u	25 ud 4	Texto escrito: “1. Ouça os textos e relacione- os com as fotos. Texto 1. Na noite do ano novo, milhares de pessoas vão às praias, vestidas de branco, para oferecer presentes a Iemanjá, a ‘Rainha do Mar’: (...) Também no dia 2 de fevereiro comemoram- na , desta vez (...)”
14 / e / u	26 ud 4	Texto escrito: “Se você quer conquistar alguém especial, escreva o nome completo da pessoa num papel e coloque- o numa panelinha com água e bastante açúcar. (...)”
15 / e / u	29 ud 4	Consigna: “Faça sua escala de credulidade pessoal. Compare- a com a de seus colegas.”
16 / e / u	31 ud 4	Consigna: “4. Quais são os jogos de azar mais populares em seu país? Descreva- os .”
17 / p / u 18 / p / u	31 ud 4	Áudio: “(...) para castigar o caçador malvado, o Curupira imita o som dos pássaros ou de animais, ele imita muito bem, atrai o caçador para o fundo da floresta e o faz perder-se para sempre, no maior desespero. Às vezes para castigar ainda mais, o

		Curupira transforma em caça os amigos, a mulher, os filhos do caçador. Iludido, o coitado os mata. (...)”
19 / e / u	31 ud 4	Áudio: “(...) mas quando se levanta a peneira para pegá- lo , ele pula para o lado e desaparece (...)”
20 / p / u 21 / p / u 22 / e / u	31 ud 4	Áudio: “(...) A Iara então os atrai e os puxa para dentro do rio, levando- os para o fundo das águas.”
23 / e / u	36 ud 4	Consigna: “48. Se você conhece uma simpatia, é melhor fazê- la para ganhar este jogo, (...)”
24 / e / u	38 ud 5	Diálogo: “Qual é o problema? (...) GS Assistência Técnica, bom dia! Bom dia, é o seguinte: minha geladeira quebrou e eu queria que vocês mandassem alguém para consertá- la .”
25 / e / u	40 ud 5	Explicação/exemplos: “Lembre-se! O Futuro do Subjuntivo com estas conjunções é usado apenas quando a ação é futura. Se não for ação futura, usa-se o indicativo. Ela fica contente quando vai visitá- la .”
26 / e / u	40 ud 5	Explicação/exemplos: “Lembre-se! O Futuro do Subjuntivo com estas conjunções é usado apenas quando a ação é futura. Se não for ação futura, usa-se o indicativo. Ela ficou contente quando foi visitá- la .”
27 / e / u	40 ud 5	Explicação/exemplos: “Lembre-se! O Futuro do Subjuntivo com estas conjunções é usado apenas quando a ação é futura. Se não for ação futura, usa-se o indicativo. Ela ficava contente quando ai visitá- la .”
28 / e / u	40 ud 5	Explicação/exemplos: “Lembre-se! O Futuro do Subjuntivo com estas conjunções é usado apenas quando a ação é futura. Se não for ação futura, usa-se o indicativo. Ela ficará contente quando for visitá- la .”
29 / p / u	41 ud 5	Consigna: “Organize as frases com esses elementos. (...) embora nós a tivéssemos chamado.”
30 / p / u	43 ud 5	Texto escrito: “7. Se o serviço não for satisfeito, reclame com o profissional que o executou.”
31 / e / u	43 ud 5	Consigna: “2. Releia o texto e resolva as questões. (...) d) Se você quer pagar o serviço à vista, por que é melhor pagá- lo no final do trabalho?”
32 / p1v / u	56 ud 7	Exemplos: “Orações condicionais. (...) Se você me tivesse telefonado, eu o teria esperado. (mas não telefonou ...)”
33 / e / u	57 ud 7	Consigna: “Escolha uma personalidade, brasileira ou de seu país, e prepare uma apresentação sobre ela. Elementos visuais ou auditivos podem torná- la mais interessante!”
34 / p / u	62 ud 8	Diálogo: “(...) Tetê está aborrecida com você, Dadá. Por quê? Porque você não a ajudou na palestra do outro dia. (...)”
35 / p / u	66 ud 8	Consigna: “1. Trabalhe com seu colega: um lê a frase e o outro a passa para o discurso indireto (reprodução posterior).”
36 / e / u	68 ud 8	Consigna: “2. Leia as perguntas e ouça a segunda parte para respondê- las .”
37 / e / u	71 le	Consigna: “2. Forme frases completas. (6 pontos) (...) c) Nós vamos encontrá- la .”
38 / e / u	71 le	Consigna: “2. Forme frases completas. (6 pontos) (...) d) Nunca precisei ajudá- lo .”
39 / p / u 40 / p / u	71 le	Consigna: “4. Escreva ao SAC (...). Há 5 semanas, você comprou uma geladeira e a pagou à vista. Até hoje não a entregaram. (10 pontos).”
41 / e / u	74 le	Consigna: “Ela parou diante dos rapazes que conversavam num canto do bar e perguntou quem podia ajudá- la a levar aquelas caixas para o carro. (...)”
42 / e / u	86 le	Consigna: “b) Mas esta casa é horrível! Não vou comprá- la <mesmo que> seja grátis!”
43 / e / u	86 le	Consigna: “c) Fale mais alto <para que> todos possamos ouvi- lo .”
44 / p / u	88 le	Texto escrito: “(...) Pergunta pelo código secreto e o digita. (...)”
45 / p / u	90 le	Texto escrito: “(...) Não tenho explicação para esse depósito, nem conheço a pessoa que o fez.

46 / p / u	92 le	Consigna: “b) Amuletos como figa ou pata de coelho não tem nenhum poder especial. A pessoa que os usa é que se sente mais protegida, mais forte. Isso lhe dá mais segurança para evitar problemas. (...)”
47 / e / u	93 le	Consigna: “(...) Nós compraríamos o sítio do Zé se ele <quisesse> (querer) vendê-lo.”
48 / e / u	94 le	Consigna: “2. Dê sua opinião. Justifique-a.”
49 / p / u	95 le	Texto escrito: “(...) Como explicar a profusão de pacientes que lotam os consultórios de terapeutas alternativos? Se não estivessem satisfeitos, é certo que os abandonariam.
50 / p / u	97 le	Consigna: “2. Ninguém o ouve porque ele só reclama o tempo todo.”
51 / p / u	97 le	Consigna: “5. Eu o vejo pouco porque ele mora longe.”
52 / p / u	97 le	Texto escrito: “(...) Meu chefe quer que eu o (acompanhar) <acompanhe> em uma longa viagem (...)”
53 / e / u	98 le	Consigna: “6. Num parágrafo de 5 linhas, comente as vantagens e desvantagens de ser aeromoça. Estas expressões vão ajudá-lo. (5 pontos).”
54 / e / u	104 le	Consigna: “e) Disse que ela estava chata, mas não quis ofendê-la. (...)”
55 / p / u	105 le	Consigna: “Em primeiro lugar, eu não a acho muito simpática.”
56 / p / u 57 / p / u	106 le	Texto escrito: “(...) os pais repetem à exaustão velhos pontos de vista, todos eles cheios de bom senso, que de nada adiantam. O filho simplesmente não os ouve, ele sabe muito bem o que lhe convém. Os pais não o entendem, (...)”
58 / p / u 59 / p / u	106 le	Texto escrito: “(...) o jovem continua tirando o sossego da família. Corre feito um desesperado, entra em briga de trânsito (...) O perigo o persegue e o estimula a competir. (...)”
60 / p / u	107 le	Consigna: “1. Por que os jovens se revoltam quando os pais os proíbem de dirigir sem carteira de habilitação?”
61 / e / u	110 le	Consigna: “Orações condicionais. Complete. (...) b) Nós compraríamos o sítio do Zé, se ele <quisesse> (querer) vendê-lo.”
62 / p / u	111 le	Texto escrito: “(...) A partir de 1934, lutou contra a tuberculose, doença que o fazia deixar o Rio regularmente, à procura de clima mais puro em cidades altas. A boemia carioca falava mais alto, porém, e sempre o trazia de volta ao samba e à noite. (...)”
63 / e / u	114 le	Texto escrito: “Otávio confessou a Gilberto, (...) Gilberto tentou acalmá-lo, dizendo-lhe que tudo voltaria ao normal em algumas semanas, que esperasse um pouco. Em vão. Otávio contou-lhe, então, (...)”
64 / e / u	117 le	Consigna: “1. Combine elementos das duas colunas e forme frases. (5 pontos). (...) 4. Fizemos de tudo para ajudá-lo”

FONTE: A autora (2021).

QUADRO 32 – OCORRÊNCIAS DE INSTÂNCIAS DE PRONOMINAIS NULOS NA COLEÇÃO NOVO AVENIDA BRASIL 3

Ordem das ocorrências de interesse	Página	Descrição
01	17 ud 3	Diálogo: “(...) Meu amigo não acreditou quando eu disse que ia aplicar toda a minha poupança em ações da companhia Rock Show on the Road. – E você __ aplicou? – Apliquei.”
02	18 ud 3	Diálogo: “(...) Mas veja os impostos. Todo ano eles aumentam __, todo ano o governo tira mais da gente (...)”
03	55 ud 7	Diálogo: “(...) Ontem ouvi um cantor diferente: Adoniran Barbosa! Você __ conhece? – Conheço e gosto muito dele. (...)”

FONTE: A autora (2021).

QUADRO 33 – OCORRÊNCIAS DE **PRONOME ÁTONO** (O, A, OS, AS E SEUS ALOMORFES) NA COLEÇÃO *BEM-VINDO! A LÍNGUA PORTUGUESA NO MUNDO DA COMUNICAÇÃO* (LIVRO-TEXTO)

Ordem das ocorrências de interesse	Página	Descrição
01 / e / u	01 ud 1	Exemplos: “Cumprimentos: [balão de fala] Bom dia! Prazer em conhecê- lo !”
02 / e / u	04 ud 1	Consigna: “2. Complete as perguntas com os verbos SER, TER ou ESTAR e ligue- as às respectivas respostas.”
03 / e / u	05 ud 1	Diálogo: “Repórter: Qual é o seu nome? Bene: Benedita Costa. Rep.: Prazer em conhecê- la . (...)”
04 / e / u	05 ud 1	Consigna: Traga uma foto de sua família e apresente- a a seu/sua colega. (...)”
05 / e / u	06 ud 1	Consigna: “Veja, na coluna da esquerda, informamos sobre Paula e Marcos. Complete- as [complete as frases que compõem a coluna] com os verbos SER e ESTAR e escreva (...)”.
06 / e / u	06 ud 1	Consigna: “8. Você conhece bem seu professor ou seu colega ao lado? Entreviste- o e escreva frases com as informações levantadas.”
07 / e / u	07 ud 1	Consigna: “9. Copie no seu caderno os verbos que aparecem no texto e coloque- os na forma do infinitivo.”
08 / e / u	14 ud 2	Consigna: “3. Leia a mensagem, completando- a com o verbo no tempo correto. Em seguida, responda às perguntas.”
09 / e / u	17 ud 2	Consigna: “10. Complete as frases com os pronomes reflexivos/recíprocos e depois numere- as para formar um diálogo. Pratique o diálogo com um colega.”
10 / e / u	19 ud 2	Consigna/texto escrito: “15. Leia o parágrafo abaixo, circulando a alternativa correta, e conheça a história de Boi-Bumbá, uma parte do rico folclore brasileiro. Mãe Catirina está grávida (e/mas/porque) tem desejo de comer língua de boi. Pai Francisco tem medo de o filho não nascer com saúde, (mas/por isso/porque) (...). Porque/E/Mas) ele descobre e manda prendê- lo . (...)”
11 / e / u	27 ud 3	Consigna: “8. Veja as fotos e compare- as . Use o comparativo e o superlativo. As palavras do quadro podem ajudar. (...)”
12 / e / u	46 ud 5	Texto escrito: [Início da Unidade 5] “Quando eu chegar ao Brasil, (...) quando sentir saudades de casa e quiser comer a comida do meu país, vou poder prepará- la eu mesmo. (...)”
13 / e / u 14 / e / u	48 ud 5	Consigna/diálogo: “Leia o diálogo e complete os espaços em branco com os verbos do quadro abaixo. (...) Mãe: – Quando não <tiver> aula e sua tia <precisar> de ajuda, ajude- a , ok? Filho: – “- Claro, mãe. Quando <precisar>, vou ajudá- la .”
15 / e / u	49 ud 5	Consigna: “13. A professora Marta é muito esquecida mas tem alunos bem compreensíveis e generosos. Termine as respostas dos alunos que nunca irão desapontá- la . Use os pronomes oblíquos como nos exemplos abaixo.” Observe que o uso desses pronomes deixa o diálogo com um tom formal.
16 / e / u 17 / e / u	49 ud 5	Exemplos/diálogo: “Professora Marta: Gabriel, posso levar sua calculadora pra casa? Preciso terminar a correção destes exercícios. Gabriel: Tudo bem, professora. É claro que a senhora pode levá- la . Marta: Obrigada, Gabriel. E você pode me devolver o livro que eu lhe emprestei? Gabriel: Eu me esqueci de trazê- lo hoje, mas vou lhe entregar o livro amanhã, sem falta.”
18 / e / u	49 ud 5	Consigna/exemplo: “a) Enviei- a aos meus pais por via aérea.”
19 / e / u	51 ud 6	Diálogo: “Na recepção de um hotel” [...] A: Aqui está o meu passaporte. B. Obrigada. Aqui está a chave. O carregador irá acompanhá- lo . A: Obrigada. A que horas é o café da manhã?

		(...)"
20 / e / u	51 ud 6	Diálogo: "No quarto. C: Aqui estamos. Onde quer que coloque sua bagagem? A: Pode deixá-la no chão que eu mesmo me encarrego. (...)"
21 / e / u	51 ud 6	Diálogo: A: O café da manhã pode ser serviço no quarto? C: Sim, nesse caso o senhor deve preencher este formulário e pendurá-lo do lado de fora da porta até a meia-noite do dia anterior. (...)"
22 / e / u	53 ud 6	Texto escrito: "Ontem sonhei que estava sozinha numa ilha deserta e, assim como nos filmes, encontrei uma lâmpada, esfreguei-a e ... eis que me aparece um gênio! [...]"
23 / p / u	53 ud 6	Texto escrito: "3. Imagine-se fazendo os pedidos. Siga o exemplo. (...) Trabalho. Em terceiro lugar, eu pediria trabalho, para que todo mundo tivesse alguma atividade que o deixasse feliz e, ao mesmo tempo, ganhasse dinheiro suficiente para sentir-se satisfeito."
24 / e / u	57 ud 6	Consigna: "9. Estas atividades estavam acontecendo ao mesmo tempo. Descreva-as:"
25 / e / u	58 ud 6	Consigna: "11. Você está no Brasil há uma semana. Este é o seu diário. Complete-o."
26 / e / u	59 ud 6	Consigna: "12. Preste atenção aos tempos dos verbos, ordene as frases abaixo e numere-as:"
27 / e / u	59 ud 6	Texto escrito [cartão postal]: "Olá, Lilian! Tudo bem? Sinto informá-la de que não viajei porque fiquei doente. Estou "de molho" (...)"
28 / e / u	63 ud 7	Áudio: "- Senhoras e senhores, apertem os cintos popis vamos aterrissar em alguns minutos, esperamos que tenham feito uma ótima viagem. Agradecemos a preferência e esperamos vê-los em breve. (...)"
29 / e / u	63 ud 7	Diálogo: "No duty-free. A: Por favor, quanto custa esta caixa de chocolate? B: R\$ 19,50. Gostaria de levá-la? A: Sim, de-me duas caixas, por favor."
30 / e / u	65 ud	Consigna: "4. Uma das grandes tradições culinárias do Estado de Minas Gerais é a goiabada cascão. Precisamos de cuidados para fazê-la com sucesso. Leia o texto e identifique quais instruções dentre as mencionadas abaixo são verdadeiras (V) e quais são falsas (F)."
31 / e / u	67 ud 7	Consigna: "8. No diálogo acima as palavras destacadas e numeradas estão no plural. Coloque-as no singular."
32 / e / u	73 ud 8	Texto escrito: "O país e o idioma. Esta imensidão cercada pelo oceano Atlântico, pelas Guianas, (...). Muitos de nós, contudo, passam por muitas dificuldades financeiras, mas é da nossa gente enfrentá-las sempre com otimismo e alegria. (...)"
33 / e / u 34 / e / u	78 ud 8	Consigna: "Leia o diálogo abaixo. Em duplas, elabore diálogos semelhantes para desculpar-se por não aceitar os convites. Cuidado, seu amigo tentará convencê-lo e acompanhá-lo."
35 / p / u	78 ud 8	Consigna: "1. Seu amigo brasileiro o convida para o tradicional 'chopinho', mas você já tinha marcado para levar sua esposa ao teatro."
36 / e / u	78 ud 8	Consigna: "3. A mãe de uma colega da escola de sua filha gostaria de levá-la para passar as férias na fazenda. Sua filha é muito tímida e você acha que ela não aproveitará as férias."
37 / e / u	81 ud 9	Diálogo [Em uma imobiliária]: "C: Bom dia, posso ajudá-lo? S: Bom dia, estou procurando uma casa para alugar."
38 / e / u	81 ud 9	Diálogo [Em uma imobiliária]: "S: Parece ótimo! Quando posso vê-la? C: Se quiser, agora mesmo! (...)"
39 / e / u 40 / e / u 41 / e / u	81 ud 9	Diálogo [Na imobiliária]: "C: (...) Tem três quartos e o aluguel está bem em conta porque o proprietário está apertado e precisa alugá-lo logo. Poderíamos ir visitá-lo. Que tal? S: Sim, vamos vê-lo."
42 / e / u	83 ud 9	Diálogo [Em um estande de vendas]: "Corretor: Bom dia! Posso ajudá-los? Meu nome é Valdemar."

		Guilherme: Sim, gostaríamos de dar uma olhadinha nos apartamentos (...)"
43 / e / u	86 ud 9	Diálogo: "Claudete: Corre, Maria, corre que está saindo água por baixo, corre e desliga que eu vou pegar um pano ... João: Foi a mangueira, dona Claudete... Vou ter que voltar outro dia pra trazer uma nova. Claudete: Não posso ficar sem usá-la... quando o senhor volta? (...)"
44 / e / u	89 ud 9	Consigna: "11. Leia as situações à esquerda e, após entender bem o seu significado, responda às perguntas da coluna da direita. (...) 6. Paulinho sabia o poema de cor, mas na hora de declamá-lo ficou nervoso e esqueceu algumas partes."
45 / e / u	91 ud 10	Diálogo/áudio: A: Alô, a Marisa está? B: Quem gostaria? A: Aqui é Andréa, colega dela da escola. B: Um momento, por favor. Vou chamá-la. (...)
46 / e / u	91 ud 10	Diálogo/áudio: Alô! B: Supermercado Souza, bom dia! A: Bom dia! Gostaria de falar com o gerente, por favor. (...) B: Pois não. O recado será dado assim que a reunião terminar. Pedirei ao gerente para que dê um retorno ainda hoje. Posso ajudá-la em mais alguma coisa? (...)
47 / e / u	91 ud 10	Diálogo/áudio: A: É do banco? B: Pois não, com quem gostaria de falar? (...) C: Um minutinho só, vou verificar. Acho que há um engano. Uma das aplicações, a mais alta, o CDB de 60 dias, vence só amanhã. A aplicação que vence hoje é a de 30 dias. Gostaria de saber o valor? A: Não, acho que já sei aproximadamente. Pode desaplicá-la. A aplicação que vence amanhã é reaplicada automaticamente?
48 / e / u	93 ud 10	Consigna: "1. Releia o texto passando-o para o imperfeito. (...)"
49 / e / u	94 ud 10	Consigna: "Você sentiu falta de alguma coisa? Releia o texto preenchendo-o com artigos definidos ou indefinidos. Percebeu a diferença?"
50 / e / u	95 ud 10	Consigna: "9. Discuta com seu professor: que tipo de informação passam os cartazes abaixo? Onde você esperaria vê-los?"
51 / e / u	97 ud 10	Consigna: "(...) O que você faria caso tivesse que resolver esses problemas? (...) C: Seu Édson, não está dando! Preciso de um aumento... a Josefa está doente e aqui os médicos não sabem o que está acontecendo com ela ... tenho que levá-la para São Paulo.
52 / p / u 53 / e / u	99 ud 10	Consigna: "Você já escreveu uma mensagem parecida com esta alguma vez? Se você comprasse um produto com defeito, o que você faria? 1. Iria à loja onde comprou o produto, o devolveria e pediria o seu 2. Pediria para trocá-lo por outro da mesma marca (...)"
54 / e / u	102 ud 11	Exemplos [Exemplo de uso de pronomes relativos]: "Vê-la feliz é tudo quanto quero."
55 / e / u	103 ud 11	Texto escrito: "O aluno como sujeito do processo educativo. A escola de repente é colocada no centro de um amplo [...], visando a torná-la mais adequada aos novos tempos [...]"
56 / e / u 57 / e / u	105 ud 11	Consigna: "6. Você está repassando a sua vida e imaginando como poderia tê-la mudado se as coisas tivessem sido diferente ou se você tivesse feito coisas diferentes. Imagine cinco situações e suas consequências e escreva-as abaixo, como no exemplo:

58 / e / u	105 ud 11	Consigna [simula um diálogo]: “A: Acho que daqui a uma hora ela já <terá terminado> (terminar) a prova. Poderíamos pegá- la na faculdade e sair para almoçar, que tal?”
59 / e / u	111 ud 11	Diálogo [Em um hospital]: “A: Claro! (...) Pode aguardar na sala de espera em frente à porta da sala da ginecologista. A enfermeira vai chamá- la quando chegar a sua vez. (...)”
60 / e / u	111 ud 11	Diálogo [Em um SPA]: “B: Sim, senhor Ricardo, estávamos esperando a sua chegada. Por favor, preencha esta ficha e depois a enfermeira irá levá- lo até o doutor Guilherme.”
61 / e / u	112 ud 12	Explicação: “Fique atento: Para saber se ocorre ou não o efeito da CRASE antes de alguma palavra feminina, substitua- a por um equivalente masculino.”
62 / e / u	116 ud 12	Texto escrito: “(...) Seu coração começa a bater forte, seus músculos ficam tensos, seu estômago parece amarrado em nós. Às vezes, essa resposta pode ser uma coisa boa. Ela pode ajudá- lo a escapar de um ataque ou ganhar o seu jogo de tênis (...)”
63 / p / u 64 / p / u	119 ud 12	Consigna: “12. Substitua as palavras entre parênteses pelo pronome correspondente: 1. Passei (o preço do remédio) <o> às farmácias que o solicitaram. 2. Passei <lhe> os preços dos remédios (à farmácia que o solicitou). (...)”
65 / e / u	124 ud 13	Consigna: “3. Veja quantas explicações você consegue dar para as seguintes situações não muito comuns e então discuta- as com os seus colegas:”
66 / e / u	124 ud 13	Consigna: “4. (...) Algumas anotações já foram feitas, mas três delas estão erradas. Corrija- as e complete o restante das informações.
67 / e / u	125 ud 13	Texto escrito: “(...) O novo chefe é aquele que apresenta capacidade de enxergar as pessoas e tratá- las de forma distinta, sabendo como cada personalidade atua. (...)”
68 / e / u	125 ud 13	Diálogo [No aeroporto]: Sr. Russel: Com licença. Sou Jack Russel. Marcelo: Bom dia, senhor Russel. Sou Marcelo, da filial São Paulo. Prazer em conhecê- lo .”
69 / e / u	125 ud 13	Diálogo [No aeroporto]: “Sr. Russel: Infelizmente houve um atraso de mais ou menos duas horas devido ao mau tempo em Nova York. Desculpe, mas não consegui avisá- los .”
70 / e / u	126 ud 13	Exemplo: “As empresas que não investem no treinamento de seus funcionários tendem a perdê- los .”
71 / e / u	126 ud 13	Consigna: “9. Vamos praticar as conjunções? Complete as frases da coluna A unindo- as , com um traço, às frases da coluna B:”
72 / p / u	126 ud 13	Consigna: “10. Agora complete as frases abaixo. Atenção ao uso das conjunções! (...) 7. Sempre que eu a encontro,”
73 / e / u	128 ud 13	Texto escrito: “Trabalhar em casa exige estabelecer metas. (...) Defina alguns parâmetros de resultados e verifique- os ao final do dia ou da semana (...)”
74 / e / u	131 ud 14	Diálogo [Uma entrevista]: “V: Gostaria que pedir que você fizesse uma redação com o título: ‘Minha autobiografia’. Você se incomodaria em fazê- la em inglês?”
75 / e / u	135 ud 14	Texto escrito: “Motivação e benefícios. (...) A chave para conseguir incentivar seus funcionários é pensar no que você pode fazer para deixá- los felizes, [...]”
76 / e / u	135 ud 14	Consigna: “6. Escolha três das sete estratégias de motivação. Defenda- as como sendo as 3 melhores estratégias para incentivar um funcionário. Encontre bons argumentos.”
77 / e / u	136 ud 14	Texto escrito: “Mundo passa por transição para o fim do emprego. (...) Para isso, as firmas deverão expressar suas expectativas, dando condições aos trabalhadores de atendê- las . (...)”
78 / p / u	136 ud 14	Consigna: “Os advérbios <i>claramente</i> , <i>muito</i> e <i>exatamente</i> foram retirados do texto acima. Onde você os colocaria?”
79 / e / u	137 ud 14	Consigna: “Veja abaixo algumas expressões que poderão ajudá- lo : (...) Dar opinião geral:”

80 / e / u	138 ud 14	Consigna: “13. (...) Numere as alternativas abaixo e, depois, trabalhe com seu colega: ele é seu filho e vai prestar vestibular. Dialogue com ele (que é muito sonhador e tem ainda muitas dúvidas) e aconselhe-o.”
81 / e / u	139 ud 14	Consigna: “14. (...) Ouça o áudio e complete os espaços. (...) 3. o senhor levou para convencê-los?”
82 / e / u	139 ud 14	Consigna: “(...) Você sabe que é um dos melhores profissionais na sua área e a empresa está interessadíssima em contratá-lo. (...)”
83 / e / u	141 ud 15	Texto escrito: “Desafios de estrangeiros e brasileiros no ambiente de trabalho no Brasil. De natureza jovial e alegre, o brasileiro costuma refletir as características pessoais de sua vida particular também no ambiente de trabalho, tornando-o mais leve do que o de muitos de seus pares (...)”
84 / e / u	143 ud 15	Texto escrito: “Cultura e competitividade. (...) À primeira vista, o fato pode parecer corriqueiro, não fossem as razões para justificá-lo. (...)”
85 / e / u	146 ud 15	Diálogo [Ambiente de trabalho]: “B: Ah, sim! O sr. Oliveira veio procurá-lo e queria saber se o senhor estaria livre na sexta para almoçarem juntos. (...)”
86 / e / u	146 ud 15	Diálogo [Ambiente de trabalho]: “A: Então, por favor, tire uma hora a mais de almoço de hoje e compre algum presente para o bebê e entregue-o a Alexandre por mim.”
87 / p / u	147 ud 15	Consigna: “(...) Primeiramente, faça algumas anotações. Não escreva frases, use somente palavras-chave que o ajudem na apresentação.”
88 / e / u	147 ud 15	Consigna: “Estas frases irão ajudá-lo a preparar sua apresentação.”
89 / p / u	147 ud 15	Consigna: “(...) Sim, claro. Façam um relatório das horas extras e o encaminhem diretamente para mim.”
90 / p / m 91 / p / m	148 ud 15	Consigna: “12. Nas frases abaixo o <i>a</i> é (1) preposição, (2) artigo definido ou (3) pronome? 1. A menina foi à cidade encontrar-se com a professora. De longe a avistou e acenou-lhe com as duas mãos. Mas parece que ela não a viu.
92 / p / m	148 ud 15	Consigna: “(...) 3. Eu a vi e fiquei horrorizada: a cabeça, a boca, o nariz e a orelha cobertos de sangue; a saia, a blusa e os sapatos sujos de lama; a bolsa rasgada... (...)”
93 / e / u	149 ud 15	Consigna: “14. Veja a linha do tempo e os infográficos abaixo. Com base nessas informações, traga dados sobre o trabalho voluntário em seu país de origem e discuta-os durante a aula.”
94 / e / u	153 ud 16	Consigna: “2. Na sua opinião, a inovação tecnológica traz mais efeitos positivos ou negativos? Liste estes efeitos positivos e negativos e discuta-os com os colegas.”
95 / e / u	156 ud 16	Consigna: “Agora fale sobre sua rotina, suas queixas e seus planos para o futuro. Se você não estiver satisfeito/a com a sua vida, peça sugestões aos colegas para melhorá-la.”
96 / e / u	158 ud 16	Consigna: “Pense agora nas seguintes situações. Que tipo de sugestões você daria? (...) 4. Seus amigos querem investir o capital deles abrindo algum negócio, mas não sabem como fazê-lo.”
97 / e / u	159 ud 16	Consigna: “15. Vamos conferir a sua compreensão do texto acima. Responda. (...) 3. Os novos programas são totalmente diferentes? Descreva-os.”
98 / e / u	165 ud 17	Consigna: “5. Qual foi o último filme que você viu? Escreva aqui a resenha do filme e fale sobre ele oralmente ao seu colega/professor. Em um terceiro momento, incentive-o a ver o filme.
99 / e / u	166 ud 17	Texto escrito: “Em plena era da internet, escrever cartas ainda aproxima amantes da escrita. A vontade de pegar um pedaço de papel em branco e eternizá-lo por meio de palavras ainda continua (...)”
100 / p / u	169 ud 17	Texto escrito: “Modo de preparo.

101 / e / u		(...) Misture o vinho com uma xícara de chá de água e umedeça os biscoitos à medida que os for usando. (...) Reserve o restante do creme. Leve o pavê à geladeira de véspera. Desenforme e cubra- o com o restante do creme. (...)
102 / e / u	172 ud 18	Texto escrito: “O seringueiro (...) Seu trabalho é abrir vincos nos troncos para extrair o látex e, em seguida, defumá- lo até que se transforme em borracha. (...)”
103 / e / u	173 ud 18	Consigna: “1. Na sua opinião há prós e contras em ser mochileiro? Liste- os no quadro abaixo, dando sugestões (...)”
104 / p / u	174 ud 18	Consigna: “2. Leia o texto ‘Música Instrumental Brasileira para te inspirar’ e explique os termos que o seguem.”
105 / e / u	174 ud 18	Texto escrito: “(...) Mas, e a música instrumental, você já parou para ouvi- la ? (...)”
106 / p / u 107 / p / u 108 / p / u	177 ud 18	Consigna: “9. (...) Discuta a diferença de sentido entre as frases abaixo. 1. Sempre agrada o filho quando o vê. (...) 9. Eu o encontrei no vilarejo. # Eu o encontrei num vilarejo.”
109 / e / u	179 ud 18	Consigna: “11. Escolha um dos verbos ao lado, coloque- o na forma adequada e (...)”
110 / e / u	185 ud 19	Consigna: “15. As preposições do quadro abaixo foram emitidas [omitidas] do texto. Complete- o .”
111 / e / u	186 ud 19	Consigna: “d. No texto do ponto 4 estão faltando 16 acentos. Corrija- os .”
112 / e / u	186 ud 19	Consigna: “f. Falta a pontuação ao texto do ponto 6. Complete- o com vírgulas, pontos e aspas. Cuidado com as maiúsculas.”
113 / e / u	187 ud 19	Consigna: “Observe o modelo abaixo, à esquerda, e aplique- o às frases apresentadas ao lado. Explique a mudança de sentido obtida.”
114 / e / u	189 ud 19	Texto escrito: “Vela. (...) Riscos: tempestades e ventos fortes podem virar o banco ou arrastá- lo para longe.”
115 / e / u	189 ud 19	Consigna: “(...) Se a sentença for falsa, corrija- a .”
116 / e / u	191 ud 20	Texto escrito: “(...) Holandeses, espanhóis, franceses, ingleses e portugueses compravam ali escravos vindos do continente e os que continuaram nas ilhas acabaram convertendo- as no primeiro produtor africano de cana-de-açúcar. (...)”
117 / e / u 118 / e / u	194 ud 20	Texto escrito: “(...) que acometem os índios muitas vezes no mato, dão-lhe de açoite, machucam- nos e matam- nos . (...)”
119 / p / u	194 ud 20	Consigna: “2. Revise o estudo de ... da Unidade 11 (Tempos Compostos) e complete. (...) 12. Se eu o tivesse convidado, você <teria participado> (participar) da festa?”
120 / e / u	196 ud 20	Consigna: “7. Ouça o áudio, anote as crenças e superstições mencionadas e discuta- as com seus colegas.”
121 / e / u	196 ud 20	Consigna: “Escreva sobre as crenças e superstições que interferem na vida das pessoas e apresente- as ao professor(a).”
122 / e / u	197 ud 20	Texto escrito: “(...) Centenas de barcos e milhares de fiéis participam da procissão fluvial. A imagem da santa é colocada em outra igreja e a procissão leva- a de volta à sua igreja, (...)”
123 / e / u 124 / e / u	197 ud 20	Consigna: “Mas a parte mais divertida foi quando começamos a rolar os nossos ovos coloridos e pintados (deu um trabalho para fazê- los ... trabalhamos vários fins de semana para deixá- los tão lindos)!”
125 / p / u	198 ud 20	Consigna: “Veja as expressões abaixo: (...) Esteja onde estiver, eu o encontrarei.”

FONTE: A autora (2021).

QUADRO 34 – OCORRÊNCIAS DE **PRONOME ÁTONO** (O, A, OS, AS E SEUS ALOMORFES) NA COLEÇÃO *BEM-VINDO! A LÍNGUA PORTUGUESA NO MUNDO DA COMUNICAÇÃO* (CADERNO DE EXERCÍCIOS)

Ordem das ocorrências de interesse	Página	Descrição
01 / e / u	08 ud 1	Consigna: “4. Escolha um dos verbos do quadro abaixo para completar cada uma das sentenças, usando- o na forma adequada do PRESENTE DO INDICATIVO. (...)”
02 / e / u	09 ud 1	Consigna: “9. Em cada grupo abaixo, há uma palavra que não diz respeito às outras. Sublinhe- a .”
03 / e / u	11 ud 1	Texto escrito: “(...) Adolescentes dormem menos do que precisam e deveriam dormir até mais tarde, pois sentem sono mais tarde e tendem a protelar a hora de ir dormir. Mandar os jovens para a cama cedo ou fazê- los despertar cedo demais é uma violação do seu relógio biológico. (...)”
04 / e / u	14 ud 2	Consigna: “2. Tania gosta muito de <seus> amigos brasileiros, mas nem sempre pode vê- los , pois trabalham e estudam.”
05 / e / u	19 ud 3	Consigna: 1. Que fenômenos meteorológicos são mencionados neste texto? Você pode explicá- los ?”
06 / p / u	19 ud 3	Consigna: “8. Ligue os nomes dos estabelecimentos da segunda coluna às sentenças correspondentes. 1. Ele sofreu um acidente e o levaram ao ...”
07 / e / u	20 ud 3	Texto escrito: “Um homem deixou as ruas cheias de neve da sua cidade natal para passar férias em uma ensolarada cidade turística. Sua esposa estava viajando a negócios e estava planejando encontrá- lo lá no dia seguinte.”
08 / p / u	21 ud 3	Consigna: “1. Verifique os adjetivos encontrados no texto e os classifique pelos graus utilizados (...)”
09 / e / u	30 ud 5	Consigna: “12. Lembre-se da diferença fundamental entre os dois PRESENTES (DO INDICATIVO e DO SUBJUNTIVO) e use- o adequadamente.”
10 / p / u 11 / e / u	31 ud 5	Consigna: “18. Responda ao que se pede com relação ao enunciado: Você o está machucando! Solte- o ” Este enunciado estaria adequado a um desenho animado?”
12 / e / u	33 ud 6	Consigna: “2. Leia o texto e complete- o com as palavras do quadro, fazendo as mudanças e os acréscimos necessários (...)”
13 / p / u	34 ud 6	Consigna: “(...) Pense em duas possibilidades para cada caso e as escreva.”
14 / e / u	34 ud 6	Consigna: “b. Nestes dois enunciados, a palavra recado assume significados diferentes. Explique- os .”
15 / e / u	36 ud 6	Texto escrito: “- Ah, bom, antes assim. Não há nada de mal nisso. Logo em seguida o detetive pergunta: - Desculpe, posso tratá- lo por tu?”
16 / p / u	37 ud 7	Consigna: “a. Leia o texto e o complete com os PRONOMES INDEFINIDOS abaixo.”
17 / e / u	38 ud 7	Consigna: “3. () Gire a roda para a direita (...) para colocar os parafusos, apertando- os com jeito.”
18 / e / u	38 ud 7	Consigna: “6. () Acenda o pisca-alerta e pegue o triângulo, colocando- o a uns 5 metros do carro.”
19 / e / u 20 / e / u	39 ud 7	Consigna: “2. Quando se envia correspondência (...) Para ter clareza de que será entregue é possível enviá- la com (...) 3. Se sua carta já estiver selada, não é necessário ir ao correio. Coloque- a <na caixa do correio> (...)”
21 / e / u 22 / e / u	40 ud 7	Consigna: “1. Que casa maravilhosa! <Qualquer> um gostaria de morar aqui. O primeiro dono era muito rico e deixou <vários> herdeiros, que decidiram vendê- la . Acho que deve haver <vários> interessados em comprá- la .”
23 / p / u	40 ud 8	Consigna: “3. Telefonei para o dentista <várias> vezes e não o encontrei. (...)”
24 / e / u	46 ud 8	Consigna: “11. As orações abaixo estão na VOZ PASSIVA. Converte- as para a VOZ

		PASSIVA (...)”
25 / e / u 26 / e / u	48 ud 9	Consigna: “5. Os alunos tiveram que decorar os nomes dos afluentes do Rio Amazonas. Precisavam tê- los na mente (...). Os alunos precisavam sabê- los (...)”
27 / e / u	49 ud 9	Consigna: “4. (...) Escolha uma de cada de suas posições e justifique- a .”
28 / e / u	50 ud 9	Consigna: “a. () O botão caiu e não consigo pregá- lo . (...)”
29 / p / u	50 ud 9	Consigna: “b. () Eu o estava pendurando nas costas da cadeira, quando esbarrou no chão sujo.”
30 / e / u	50 ud 9	Consigna: “d. () Alguém sentou em cima dele. Agora não dá mais pra usá- lo . Está todo amassado.”
31 / e / u	52 ud 10	Consigna: “1. Ao ler o texto abaixo, você vai perceber que faltam elementos importantes para indicar as circunstâncias em que ocorreram os fatos. Reescreva- o , então, acrescentando, de forma adequado os seguintes advérbios:”
32 / e / u	53 ud 10	Consigna: “3. Ele sumiu. Ninguém consegue encontrá- lo .”
33 / e / u	53 ud 10	Consigna: “Paulo está arrasado com a morte de seu grande amigo. Está inconsolável. Mesmo assim, acho que o melhor é deixá- lo em paz, ter paciência e aguardar que tudo se normalize novamente.”
34 / p / u	54 ud 10	Consigna: “2. Como estão os seus pais? Puxa vida, há muito que não os vejo.”
35 / e / u	58 ud 11	Consigna: “b. Responda às perguntas formadas, completando- as com motivos, explicações.”
36 / e / u	60 ud 11	Texto escrito: “Enquanto a maioria dos pais se preocupa em proteger seus filhos da realidade do mundo, os Simon querem que seus filhos conheçam o mundo com segurança, mas da forma mais realista possível, expondo- os tanto à miséria quanto à opulência do mundo (...)”
37 / e / u	61 ud 11	Texto escrito: “(...) Vacinas e remédios foram dados às crianças para protegê- las de doenças que (...)”
38 / p / u	63 ud 12	Consigna: “5. Leia o texto e depois faça os exercícios que o seguem.”
39 / e / u 40 / e / u	65 ud 12	Consigna: “(...) O instrumental inclui um computador acoplado, que constrói a imagem topográfica com base nos dados transmitidos e segundo um programa previamente estabelecido, além de gravá- la na memória e transmiti- la para um sistema de televisão.
41 / e / u 42 / e / u	68 ud 13	Consigna: “b. E como as pessoas mais chegadas a Pedro reagiram à notícia de sua partida? Ligue as colunas para descobrir. (...) a. tentar fazê- lo mudar de ideia, dizia o primo Zé. b. melhor detê- lo , afirmava vovó Augusta.”
43 / e / u	70 ud 13	Texto escrito: “(...) É importante ser honesto, não colocando informações falsas ou alterando- as , (...)”
44 / e / u	70 ud 13	Consigna: “9. Ligue as colunas para unir os períodos abaixo. Fique atento ao sentido de cada situação e à CONJUNÇÃO utilizada. (...) f. procure se habituar a atualizá- lo periodicamente.”
45 / e / u	72 ud 14	Texto escrito: “(...) Um bom caminho, portanto, é realizar um inventário das qualificações, das habilidades e dos conhecimentos, verificando as melhores alternativas para exercê- los de forma mais abrangente e com maior satisfação.”
46 / e / u	81 ud 15	Texto escrito: “Assuntos chatos. Se tratar de determinados temas com amigos ou familiares causa muita ansiedade, cuide primeiro dos assuntos que provocam menor tensão. Para descobrir quais são, liste- os e depois atribua a cada um deles notas de 1 a 10. (...)”
47 / e / u	83 ud 16	Consigna: “4. Complete os seguintes períodos, usando uma das CONJUNÇÕES COORDENADAS abaixo, e reescreva- os em seguida.”
48 / e / u	84 ud 16	Consigna: “8. Em cada série de palavras, há um termo que não mantém relação de sentido com a palavra destacada. Circule- o .”
49 / e / u	84 ud 16	Consigna: “9. Atenção com estas palavras ... Elas costumam causar muitos problemas! Complete as orações, usando- as de forma adequada.”
50 / e / u	86 ud 16	Consigna: “(...) Na verdade, preciso de uma (5) <descrição> exata do doutor Pereira

51 / p / u		para poder reconhecê- lo assim que o vir.
52 / e / u	87 ud 17	Texto escrito: “(...) Uma das principais atividades dos índios era a pesca. O peixe-boi e o pirarucu podiam ser capturados em abundância. Um dos processos para prepará- los , que se generalizou no Brasil, (...)”
53 / e / u	87 ud 17	Texto escrito: “(...) Os índios cuspiram tudo, não gostaram de nada, nem do vinho, pois a eles tudo aquilo só causou estranhamento. Aos poucos, foram descobrindo os novos sabores da culinária portuguesa, acrescentando- os aos seus costumes alimentares.”
54 / e / u	95 ud 18	Consigna: 9. Você sabe o que deveria levar numa viagem à praia (...) Ligue as palavras listadas à sua definição. (...) g. passado na pele para protegê- la de queimaduras de sol.”
55 / e / u	99 ud 19	Consigna: “5. Escreva a letra correspondente ao significado mais adequado do VERBO fazer nas frases abaixo e reescreva- as .”
56 / e / u	102 ud 20	Texto escrito: “(...) o padre José de Anchieta fez uso da arte teatral para atrair a atenção e ganhar a empatia dos índios, e catequizá- los . (...)”
57 / e / u	102 ud 20	Consigna: “(...) Escreva C (correto) ou E (errado) depois de cada sentença. Se houver erro(s), corrija- o (s) transcrevendo a sentença (...)”
58 / p / u	103 ud 20	Consigna: “4. Complete com os verbos entre parênteses nos TEMPOS COMPOSTOS adequados. (...) Se o pai o tivesse ajudado financeiramente, ele <teria concluído> seus estudos sem precisar trabalhar. (concluir)”
59 / e / u	103 ud 20	Consigna: “3. Complete com os PRONOMES RELATIVOS, usando a PREPOSIÇÃO se necessário. (...) 7. O homem <que> lhe apresentei quer vê- lo em breve.”
60 / p / u	104 ud 20	Consigna: “8. Complete com o verbo entre parênteses em um dos TEMPOS SIMPLES ou COMPOSTOS do MODO SUBJUNTIVO. (...) 9. Quando eu o <vir>, entrego-lhe o dinheiro. (ver)”
61 / e / u	104 ud 20	Consigna: “(...) A arte de projetar e construir um instrumento de cordas com caixa de <ressonância> conhecida como luteria, é tão importante quanto a de tocá- lo diante do <público> numa noite de gala.”
62 / e / u	105 ud 20	Consigna: “A: Disse a ele que (ter conversado com a professora) (1) <tinha conversado com a professora>, e que não (haver motivo) (2) <havia motivo> para ele desrespeitá- la .”
63 / e / u	106 ud 20	Texto escrito: “(...) – Professor, fomos viajar, o pneu furou, não conseguimos consertá- lo , tivemos mil problemas, e, (...)”
64 / p / u	106 ud 20	Consigna: “(...) Em seguida, escreva, em poucas palavras, a ‘moral da história’; como você a entende.”

FONTE: A autora (2021).

QUADRO 35 – OCORRÊNCIAS DE **PRONOME ÁTONO** (O, A, OS, AS E SEUS ALOMORFES) NA COLEÇÃO VIVA! LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESTRANGEIROS (VOLUME 1)

Ordem das ocorrências de interesse	Página	Descrição
01 / e / u	10 ud 1	Diálogo: “3. (...) Complete os trechos em branco e, em seguida, ouça para conferir. (...) - Olá, Júlia! Prazer em conhecê-la.”
02 / e / u	10 ud 1	Consigna: “4. Agora, apresente-se para o colega que está ao seu lado. Em seguida, apresente-o à turma.”
03 / e / u	14 ud 1	Consigna: “Os verbos destacados no texto estão todos conjugados no presente. Veja como conjugá-los.”
04 / e / u	20 ud 1	Áudio: “124 Auxílio à lista. Em que posso ajudá-lo?”
05 / e / u	27 ud 2	Consigna: “Observe que ao longo do texto <i>O brasileiro em números</i> há vários verbos em destaque. Todos esses verbos estão no presente. Vamos aprender a conjugá-los?”
06 / p / u	28 ud 2	Diálogo: “(...) Às seis e meia (sair) <saio> do trabalho e, às sete, (pegar) <pego> a minha sobrinha no balé e a (deixar) <deixo> na casa da minha irmã (...)”
07 / e / u	29 ud 2	Consigna: “(...) 4. Agora que conhecemos a rotina da Dora, podemos descrevê-la de outro jeito. Responda às perguntas seguindo o modelo.”
08 / e / u	42 ud 4	Consigna: “O Brasil é um país gigantesco. Se você pensa em fazer uma viagem para visitá-lo, vai ver que há muitas opções para se divertir. Observe algumas sugestões de uma agência de turismo brasileira.”
09 / e / u	45 ud 4	Consigna: “2. A seguir estão frases com muitos sons nasais. Localize-os.”
10 / e / u	47 ud 4	Consigna: “4. As palavras a seguir foram retiradas do texto que você acabou de ler. Classifique-as conforme o gênero.”
11 / e / u	51 ud 4	Consigna: “Leia o texto abaixo e complete-o usando os verbos ser e estar no presente. Depois responda às demais questões propostas.”
12 / e / u	52 ud 4	Consigna: “2. Complete com os verbos <i>ser</i> ou <i>estar</i> , conjugando-os corretamente.”
13 / p / u	54 ud 4	Consigna: “Escolha um lugar de seu país e escreva um texto sobre ele. Conte por que as pessoas o visitam, o que há de interessante nele, o que pode fazer quando se está lá.”
14 / e / u	59 ud 5	Texto escrito: “Alimento para a alma. (...) Quando era bem pequeno, sua avó Suzana, uma figura para lá dos 80 anos, costumava visitá-lo ao cair da tarde. (...)”
15 / e / u	60 ud 5	Texto escrito: “Alimento para a alma. (...) Todo mundo tem uma receita ou um quitute que, na primeira bocada, é capaz de parar o mundo e transportá-lo para outro tempo e espaço. (...)”
16 / e / u	62 ud 5	Consigna: “6. Os parágrafos a seguir estão no presente. Em seu caderno, reescreva-os, conjugando os verbos no pretérito perfeito.”
17 / p / u	65 ud 6	Consigna: “Qual é o esporte mais praticado no Brasil? (...) Mas o COI diz que há ‘incontáveis milhões’ de jogadores de tênis de mesa no mundo, o que o deixaria próximo do título de mais praticado no mundo. (...)”
18 / e / u	73 ud 7	Consigna: “(...) Ouça o diálogo e marque (V) para as afirmações verdadeiras ou (F) para as falsas. (...) () O médico quer vê-lo novamente daqui a um mês.”
19 / e / u	74 ud 7	Consigna: “Nesta unidade, já vimos o que pode causar estresse e como ele pode nos afetar. Agora leia o texto e conheça algumas dicas de como combatê-lo, em seguida, responda às questões.”
20 / e / u 21 / e / u 22 / e / u 23 / p / u	74 ud 7	Texto escrito: “(...) Esse simples ato pode ajudá-lo a ficar imune às explosões de mau humor: O método mais indicado é a respiração diafragmática, aquele na qual a gente utiliza o diafragma, músculo localizado na base dos pulmões. Veja como realizá-la:” Coloque a mão na barriga e inspire, expandindo-a e contando até quatro. (...) Esvaziar a mente é outra maneira eficiente de mandar o nervosismo para as cucuias. (...), ela para de remoer o que a incomoda.”

24 / p / u	75 ud 7	Texto escrito: “Faça terapia (...) É isso o que o especialista tenta demonstrar ao paciente, fazendo com que ele questione os motivos que o levam a se estressar em demasia. (...)”
25 / e / u	81 ud 8	Consigna: “1. Vanessa trabalha em uma loja de roupas femininas. Ouça- a atendendo a três clientes e complete o quadro com as informações pedidas.”
26 / e / u	83 ud 8	Consigna: “3. Você sabe qual é o som da letra “x” das palavras do quadro? Classifique- as marcando as colunas.”

FONTE: A autora (2021).

QUADRO 36 – OCORRÊNCIAS DE **PRONOME TÔNICO COMO OBJETO DIRETO** NA COLEÇÃO *VIVA! LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESTRANGEIROS* (VOLUME 1)

Ordem das ocorrências de interesse	Página	Descrição
01	64 ud 5	Texto escrito: [Texto literário] “A morte da tartaruga. (...) O garotinho estava com outra cara. ‘Vamos, papai, vamos! A tartaruguinha vai ficar contente lá no céu, não vai? Olha, eu vou apanhar ela ’. Saiu corredo.”
02	64 ud 5	Texto escrito: [Texto literário] “A morte da tartaruga. (...) ‘Ela está viva! Não vamos ter que fazer o funeral!’ ‘Vamos sim, papai’ – disse o menino ansioso, pegando uma pedra. ‘Eu mato ela .’”

FONTE: A autora (2021).

QUADRO 37 – OCORRÊNCIAS DE **INSTÂNCIAS DE PRONOMINAIS NULOS** NA COLEÇÃO *VIVA! LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESTRANGEIROS* (VOLUME 1)

Ordem das ocorrências de interesse	Página	Descrição
1	10 ud 1	Consigna/Diálogo: “3. (...) Complete os trechos em branco e, em seguida, ouça__ para conferir.”
2	18 ud 1	Consigna: “1. Você sabe os nomes das letras em português? Ouça __ e complete o quadro.”
3	19 ud 1	Consigna: “5. Você conhece os números em português? Ouça __ e repita.”
4	25 ud 2	Consigna: “6. Agora, escreva em seu caderno como é a sua rotina e, em seguida, conte __ para os colegas.”
5	31 ud 2	Consigna: “As informações abaixo foram retiradas do <i>site</i> de uma universidade e foram preparadas para alunos de outras nacionalidades que vêm estudar no Brasil. Leia__ e discuta com o professor e seus colegas.”
6	36 ud 3	Texto escrito: “Modo de preparo. Numa vasilha (...) Enrolar os pães de queijo e colocar __ em forma untada com óleo.”
7	36 ud 3	Texto escrito: “Modo de preparo. Numa vasilha, colocar o polvilho e escaldar __ com leite bem quente.”
8	44 ud 4	Consigna: “4. Abaixo, há dois quadros com os destinos, horários, tipos e valores de passagens. (...) Prepare com um colega um diálogo sobre a compra de passagem apresente __ para a turma.”
9	45 ud 4	Consigna: “2. A seguir estão frases com muitos sons nasais. Localize-os. Ouça as frases e depois repita __ para praticar.”
10	57 ud 5	Consigna: “1. Com base no modelo a seguir, monte a árvore genealógica da sua família. Depois, apresente __ oralmente aos colegas.”
11	59 ud 5	Consigna: “1. Ouça os exemplos a seguir e aprenda a diferenciar os sons [b] e [v]. Em seguida, repita __, tentando reproduzir o som adequado.”
12	64 ud 5	Consigna: “4. A história <i>A morte da tartaruga</i> conta um episódio envolvendo uma criança e seus pais. Você tem alguma história peculiar que envolva você e sua

		família? Conte __ para os seus colegas.”
13	68 ud 6	Consigna: “De ouvidos bem abertos. (...) 3. Você vai ouvir algumas frases com palavras que mudam de significado apenas [...] Ouça __ e repita para treinar.”
14	81 ud 6	Áudio: [Diálogo em uma loja de roupas] “Cliente 1: – Boa tarde! Posso ajudar__?”
15	81 ud 6	Áudio: [Diálogo em uma loja de roupas] “Cliente 2: (...) – E então? Como ficou? - A 38 ficou justa, mas a 40 está perfeita, vou levar__. Adorei a vermelha.”
16		Áudio: [Diálogo em uma loja de roupas] “Cliente 3: (...) – Eu uso 36, mas a sandália é 38! - Tudo bem, eu vou ver se temos o mesmo modelo no seu número. Só um minuto, por favor, que eu vou buscar__.”
17	81 ud 8	Áudio: “Cliente 3: – Aqui está. Pode provar __. - Ah, agora sim! Vou levar__.”
18	81 ud 8	Áudio: “Cliente 2: – Queria ver a [blusa] azul-marinho e a vermelha. - Pois não. Se quiser experimentar__, o provador fica ali.”
19	82 ud 8	Consigna: “6. Você está precisando de alguma roupa nova? Trabalhe com um colega e prepare um diálogo em que você vai à loja comprar algo novo. Depois, apresente __ aos colegas.
20	86 ud 8	Consigna: “No texto a seguir, é apresentado o resultado de uma pesquisa sobre vaidade em diferentes países. Leia __ e responda às questões.”

FONTE: A autora (2021).

QUADRO 38 – OCORRÊNCIAS DE **PRONOME ÁTONO** (O, A, OS, AS E SEUS ALOMORFES) NA COLEÇÃO VIVA! LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESTRANGEIROS (VOLUME 2)

Ordem das ocorrências de interesse	Página	Descrição
01 / e / u	11 ud 1	Consigna: “Morar em casa ou apartamento nem sempre é apenas uma questão de gosto. Há alguns fatores sobre os quais se deve pensar a respeito. O texto a seguir apresenta as vantagens e desvantagens de cada um. Leia-o e depois responda às questões.”
02 / e / u	11 ud 1	Texto escrito: “(...) Afinal, todos possuem leis para silêncio, animais, vagas de estacionamento, espaço de lazer, entre outras. E é preciso respeitá-las, caso contrário o infrator pode até sofrer (...)”
03 / e / u	16 ud 1	Consigna: “1. A partir da leitura do texto, analise os efeitos de sentido das expressões a seguir, relacionando-as às definições apresentadas.”
04 / e / u 05 / e / u	20 ud 1	Consigna: “3. Escreva com um colega, um diálogo para a situação a seguir. Imagine que você precisa de cinco objetos da lista a seguir, mas não tem tempo para ir até em casa para pegá-los. Então você liga para seu(sua) colega, para ele(a) pegar as coisas para você. Explica para ele onde encontrará-los usando locuções prepositivas de lugar e preposições.”
06 / e / u	20 ud 1	Consigna: “2. Agora, ouça as palavras, classifique conforme o som pronunciado e depois escreva-as.”
07 / e / u	21 ud 1	Consigna: “(...) O texto a seguir trata desse assunto. Leia-o e reponda as questões.”
08 / e / u	26 ud 2	Consigna: “1. As palavras e expressões contidas no quadro ao lado foram retiradas do texto. Insira-as nas definições.”
09 / e / u	29 ud 2	Consigna: “3. O diálogo a seguir ocorre no setor de recursos humanos (...). Organize-o e, em seguida, ouça o áudio para conferir as suas respostas.
10 / e / u	31 ud 2	Texto escrito: “Saiba o que colocar no currículo para o primeiro emprego. (...) E é bom centralizar o texto, deixá-lo bem no centro da folha.”
11 / e / u	35 ud 2	Consigna: “Profissões em extinção. (...) O ex-cobrador de bondes conta que havia pessoas que queriam enganá-lo.”

12 / e / u	37 ud 2	Consigna: “Uso do pretérito mais-que-perfeito composto. (...) A seguir estão outros exemplos para ajudá-lo a entender melhor o uso desse tempo verbal.”
13 / p1v / u	37 ud 2	Consigna: “Este filme não é novo para eles porque eles já o <tinham visto> (ver) no Brasil.”
14 / e / u	38 ud 2	Consigna: “2. Transforme as sentenças abaixo e passe-as para o pretérito mais-que-perfeito composto como nos exemplos.”
15 / e / u	40 ud 2	Consigna: “4. Observe o quadro com as regras do diminutivo e complete-o com os exemplos a seguir.”
16 / e / u	41 ud 2	Consigna: “4. Fale um pouco sobre as férias em seu país: o trabalhador pode tirá-las todos os anos? (...)”
17 / e / u	48 ud 3	Texto escrito: “Mario Quintana (1906-1994) foi jornalista, (...). Ficou mais famoso pela sua obra poética, que trata principalmente do ser humano, e é rica em observações, ternura, ironia e lirismo. Além disso, é difícil classificá-las, pois grande parte de sua obra (...)”
18 / e / u	53 ud 3	Consigna: “Você acha que seu/sua melhor amigo(a) anda trabalhando demais e você gostaria de ajudá-lo(a) a relaxar. Escreva um e-mail para ele(a), (...)”
19 / e / u	54 ud 3	Texto escrito: “Hobbies. (...) A maior coleção particular de pizzas do mundo pertence ao jurista Domênico Corolário, de São Paulo, que desenvolveu um método para preservá-las, (...)”
20 / e / u	54 ud 3	Texto escrito: “Hobbies. (...) Levou (a pizza) para casa, esqueceu-se de comê-la e duas semanas mais tarde encantou-se com aquela coisa redonda, colorida e incomível (...)”
21 / p / u	59 ud 4	Consigna: “5. De que dicas você gostou mais? Escolha duas delas e explique porque você as achou interessantes.”
22 / e / u	59 ud 4	Consigna: 1. A seguir há dois diálogos de pessoas falando sobre consumo. Ouça e complete-os.
23 / e / u	63 ud 4	Consigna: “5. Complete as frases usando os verbos do quadro e conjugando-os no futuro simples.”
24 / e / u	66 ud 4	Consigna: “c. Enquanto eles <disserem> (dizer) que não vão resolver o problema, a justiça vai multá-los.”
25 / e / u	66 ud 4	Consigna: “8. Complete as frases com os verbos do quadro conjugando-os no futuro do subjuntivo.”
26 / e / u	73 ud 5	Texto escrito: “Iara (...) Ela também pode assumir a forma humana para seduzir suas vítimas e levá-las para o fundo do rio.”
27 / e / u	78 ud 5	Consigna: “3. Complete as frases com os verbos do quadro, conjugando-os no presente do subjuntivo.
28 / e / u	79 ud 5	Consigna: “1. (...) Sons vozeados são aqueles em que usamos as cordas vocais para produzi-los, enquanto que (...)”
29 / e / u	80 ud 5	Consigna: “(...) Os quadros apresentam lendas indígenas de cada uma das regiões. Leia-os e depois responda às questões.”
30 / e / u 31 / e / u	80 ud 5	Texto escrito: “A origem das estrelas. (...) o menino tirou uma porção de milho em grão, escondendo-o dentro de umas taquaras, Voltou para casa, procurou sua avó e pediu-lhe que fizesse pão para ele usando o milho que trouxera. A avó atendeu-o e ele comeu e deu também para os companheiros, (...)”
32 / p / u 33 / e / u 34 / e / u 35 / e / u	80 ud 5	Texto escrito: “A origem das estrelas. (...) Foi quando uma delas avistou a fila de meninos subindo pelo cipó. Chamou as outras, e todas passaram a pedir, até chorando, que eles voltassem. Como os meninos não as atenderam, elas também resolveram ir atrás. Vendo isso, os meninos cortaram o cipó na parte mais baixa, e elas caíram na terra. Tupã castigou-os, transformando-os em estrelas e colocou-as todas as noites, no alto dos céus, para que vissem o que aconteceu com as mães deles.”
36 / p / u 37 / p / u	81 ud 5	Texto escrito: “O gigante de pedra. (...) um grande gigante era o protetor da baía de Guanabara, impedindo que qualquer

38 / p / u 39 / p / u		coisa de ruim acontecesse com a terra e sua gente. Ele, no entanto, apaixonou-se por uma formosa índia, mas ela não o amava, preferindo um jovem de sua tribo. O gigante, com ciúmes, não a protegeu como devia, e a jovem acabou morrendo. Tupã não gostou do que o gigante fizera e transformou- o numa montanha de pedra. Todos os que chegam ao Rio de Janeiro por mar o avistam ao longe, com a cabeça, o peito e as pernas nítidas. É o gigante de pedra, mas há pescadores que, de vez em quando, não o avistam. (...)
40 / e / u	81 ud 5	Texto escrito: “Como surgiu a noite. (...) Chamava-se Capei e passava os dias no meio dos matos, e de noite acendia as luzes dos vaga-lumes. Sabia tudo e colocava ordem na natureza, a ponto de regular a fase das marés, a menstruação das mulheres e até o nascimento das crianças. Todos iam consultá- la para fazer qualquer coisa. (...)”
41 / e / u	87 ud 6	Consigna: “2. Trabalhe com um colega criando um diálogo (...). Atentem para o uso das expressões de correção e explicação estudadas. Depois, apresentem- no para os colegas.”
42 / e / u	88 ud 6	Texto escrito: “Amazônia ganha dado mensal de CO ₂ . (...) A informação é crucial para o Brasil, que tem no desmate da Amazônia sua maior fonte de carbono para a atmosfera e que se comprometeu em lei a reduzi- lo em 80% até 2020. (...)”
43 / e / u	89 ud 6	Consigna: “O infinitivo pessoal é usado quando um verbo está relacionado a um sujeito (pessoa ou coisa). Deve-se utilizá- lo nas situações a seguir: (...)”
44 / p / u	91 ud 6	Consigna: “2. Marque nas frases as palavras em que ocorre o som nasal como nos exemplos do exercício anterior. Depois as repita e pratique.”
45 / p / u	91 ud 6	Texto escrito: “Jacaré-de-papo-amarelo. (...) Atualmente ele é um animal que está correndo risco de extinção. Um dos fatores que o levaram a essa condição excessiva foi a poluição (...)”
46 / p / u	92 ud 6	Texto escrito: “Onça-pintada. (...) Devido a sua bela pele, a onça-pintada foi durante muito tempo perseguida por caçadores, o que a fez se afastar dos locais (...)”
47 / e / u	92 ud 6	Texto escrito: “Arara-azul. A captura da arara-azul para comercializá- la no mercado nacional (...)”
48 / p / u	92 ud 6	Texto escrito: “Tamanduá-bandeira (...) Além disso, o seu olfato é bem desenvolvido, o que o ajuda a encontrar o alimento.”

FONTE: A autora (2021).

QUADRO 39 – OCORRÊNCIAS DE INSTÂNCIAS DE PRONOMINAIS NULOS NA COLEÇÃO VIVA! LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESTRANGEIROS (VOLUME 2)

Ordem das ocorrências de interesse	Página	Descrição
01	42 ud 3	Consigna: “O que você gosta de fazer em seu tempo livre? Quais das atividades apresentadas mais lhe agradam? Comente__.”
02	58 ud 4	Consigna: “Para que público este texto foi escrito? Como é possível saber ____? Justifique sua resposta.”

FONTE: A autora (2021).

QUADRO 40 – OCORRÊNCIAS DE **PRONOME ÁTONO** (O, A, OS, AS E SEUS ALOMORFES) NA COLEÇÃO VIVA! LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESTRANGEIROS (VOLUME 3)

Ordem das ocorrências de interesse	Página	Descrição
01 / e / u	09 ud 1	Texto escrito: “Um sonho no caroço do abacate. (...) Açúcar para eles era uma coisa rara, e cara. Vinha em cubinhos, com os quais adoçavam o chá. Mas não colocavam um cubinho no chá, não; seguravam- no entre os dentes e iam tomando o líquido, que ia dissolvendo o açúcar pouco a pouco. (...)”
02 / p / u	09 ud 1	Texto escrito: “Um sonho no caroço do abacate. (...) Quanto às frutas, minha mãe simplesmente as adorava, mas eram ainda mais caras que o açúcar. (...)”
03 / e / u 04 / e / u 05 / e / u	09 ud 1	Texto escrito: “Um sonho no caroço do abacate. (...) De vez em quando num dia de festa, compravam uma laranja, dividiam- na , e cada um saboreava lentamente o seu gomo. Uma vez convidaram o rabino da aldeia vizinha para um almoço. A sobremesa era uma laranja, dividida de forma habitual. Só que o santo homem, ignorando (ou fingindo ignorar) que deveria ser partilhada, comeu- a toda, deixando a família sem sobremesa. Com banana era a mesma coisa, cortavam- na em fatias (...)”
06 / e / u	10 ud 1	Texto escrito: “Um sonho no caroço do abacate. Grávida, minha mãe tinha de aguentar ainda o enjoo da viagem. (...) sustentava- a uma visão mágica. O abacate. (...)”
07 / e / u	10 ud 1	Texto escrito: “Um sonho no caroço do abacate. (...) Ela se atirou à fruta e comeu- a com casca e tudo – (...)”
08 / e / u	11 ud 1	Consigna: “2. Analise as expressões em destaque nos fragmentos. Em seguida, relacione com a proposição que apresenta termos que poderiam substituí- las , mantendo a mesma relação de sentido.”
09 / e / u	11 ud 1	Consigna: “4. O que diferencia um texto literário de um texto não literário? Com base na leitura do texto <i>Um sonho no caroço do abacate</i> e de suas experiências de leitor, avalie as afirmativas a seguir, relacionando- as .”
10 / e / u	26 ud 2	Consigna: “a. Mário Brandão afirma que o Plano Nacional de Banda Larga ajudará o Brasil a ser um país que consegue lidar com a tecnologia, colocando- a entre outras necessidades básicas. Quais?”
11 / e / u	28 ud 2	Consigna: “e. Você possui um blog? Poderia descrevê- lo ? Se não tem, gostaria de ter um? Por quê?”
12 / e / u	33 ud 2	Consigna: “2. O que significa “internetês”? Descreva- o .”
13 / e / u	34 ud 2	Consigna: “a. Hoje é aniversário do(a) seu/sua melhor amigo(a) e você vai encontrá- lo no fim de semana.”
14 / e / u	39 ud 3	Consigna: “b. Que diferença de estilo e linguagem há entre os três textos? Descreva- os .”
15 / e / u	40 ud 3	Texto escrito: “Jogos no Rio: depois de Copenhage, vem o desafio da organização. (...) A competição proporciona recursos e apoio político para preparar a cidade, que, por sua vez, deve utilizá- los para melhorar o transporte público, (...)”
16 / e / u	48 ud 4	Consigna: “1. A seguir você ouvirá os depoimentos do escritor e ilustrador Ziraldo (...). Ouça- os e marque as alternativas corretas.”
17 / e / u	51 ud 4	Consigna: “8. Em casa, procure uma notícia de jornal, traga- a para a aula (...)”
18 / e / u 19 / e / u	54 ud 4	Exemplos/explicação: “As formas verbais no gerúndio costumam indicar ações contínuas ou que acontecem no instante em que a ação é descrita. No entanto, pode-se também usá- las para indicar ações hipotéticas como nos exemplos: (...) Tendo o teste em mãos, leia- o com atenção.”
20 / e / u	59 ud 5	Consigna: “11. No quadro, estão alguns tipos de turismo. Relacione- os às suas respectivas descrições.”
21 / e / u	64 ud 5	Texto escrito: “Autoretrato falado.

		Já publiquei 10 livros de poesia: ao publicá- los me sinto meio desonrado e fujo para o Pantanal (...)
22 / e / u	72 ud 6	Áudio [podcast]: “1. (...) Quando você estiver diante da urna, ela vai instruí- lo a digitar o número do seu candidato (...)”
23 / e / u	72 ud 6	Áudio [podcast]: “1. (...) Se você tiver um candidato para votar, mas tem medo de não se lembrar do número, anote- o em um pedaço de papel. (...)”
24 / e / u	76 ud 6	Consigna: “2. Sublique quem pratica as ações das frases a seguir. Depois, passe- as para a voz passiva.”
25 / p / u	77 ud 6	Texto escrito: “Diretas já. (...) Não demorou para que o candidato consolidasse sua condição de favorito, o que o ajudou a trazer para o seu lado os recalcitrantes que temiam acabar na oposição. (...)”
26 / p / u	77 ud 6	Texto escrito: “Diretas já. (...) Os brasileiros não votavam, mas os membros do Colégio Eleitoral o faziam como se tivessem acabado de sair de um comício (...)”
27 / p / u 28 / e / u 29 / e / u	79 ud 7	Texto escrito: “Rádio Atividade – a poesia do cordel. (...) Só posteriormente, os próprios autores dessas histórias, ou pessoas que as ouviam, começaram a escrevê- las e divulgá- las em folhetos impressos. (...)”
30 / e / u	79 ud 7	Texto escrito: “Agora, complete as proposições a seguir com algumas das principais características da literatura de cordel, e complete- as com as palavras do quadro.
31 / e / u	81 ud 7	Consigna: “2. Os trechos dos cordéis a seguir, estão apresentados com versos fora de lugar. Insira- os nas estrofes considerando seu conteúdo e estrutura.”
32 / e / u	82 ud 7	Texto escrito: “A hora de pular a fogueira. (...) acredita-se que o fogo promova o crescimento das plantações e o bem-estar do homem e dos animais, seja positivamente, estimulando- os , seja negativamente, (...)”
33 / e / u	89 ud 8	Consigna: “b. (...) distribua cópias de sua entrevista para os colegas poderem ler, ou então publique- a em um blog na internet, por exemplo.”
34 / e / u	90 ud 8	Consigna: “3. Na segunda pergunta, o escritor fala sobre sua maior preocupação em relação a região. Transcreva- a .”
35 / e / u	94 ud 8	Texto escrito: “Guaraná. (...) Os frutos do guaraná são pequenos e vermelhos e apresentam-se em cachos. A medicina natural considera- os alimento capaz de revigorar as perdas orgânicas. (...)”
36 / e / u	94 ud 8	Texto escrito: “Cupuaçu. (...) A fruta é apreciadíssima em toda a Região Amazônica, sendo comum encontrá- la em forma de sucos, sorvete, cremes, balas, (...)”

FONTE: A autora (2021).

QUADRO 41 – OCORRÊNCIAS DE **PRONOME TÔNICO COMO OBJETO DIRETO** NA COLEÇÃO VIVA! LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESTRANGEIROS (VOLUME 3)

Ordem das ocorrências de interesse	Página	Descrição
01	48 ud 4	Áudio [entrevista]: “(...) Era uma menina de 16 anos, e a gente chamava ela de Dona Cat. (...)”

FONTE: A autora (2021).

QUADRO 42 – OCORRÊNCIAS DE **PRONOME ÁTONO** (O, A, OS, AS E SEUS ALOMORFES) NA COLEÇÃO VIVA! *LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESTRANGEIROS* (VOLUME 4)

Ordem das ocorrências de interesse	Página	Descrição
01 / e / u	10 ud 1	Texto escrito: [Texto de introdução da unidade didática] “(...) Nas questões que formam a parte coletiva, há um vídeo sobre a Biblioteca Mário de Andrade, em São Paulo, com base no qual você terá de escrever uma carta aos colegas, divulgando-a. (...)”
02 / p / u	11 ud 1	Consigna: “A empresa em que você trabalha investe em projetos ligados à cultura – como a reforma da Biblioteca Mário de Andrade, em São Paulo – e seu chefe o encarregou de divulgar a importância de se frequentar esse espaço. A fim de sensibilizar seus colegas a visitarem o local, escreva-lhes uma carta, com base nas informações (...)”
03 / p / u	12 ud 1	Consigna: “Releia com atenção o enunciado da Tarefa 1, e em seguida, complete o quadro com as informações pedidas, pois elas o ajudarão na execução da tarefa.”
04 / p / u	14 ud 1	Áudio [tarefa II]: “(...) a própria Bookess providencia a publicação tradicional do livro e a envia por correio.”
05 / e / u	15 ud 1	Consigna: “Releia com atenção o enunciado da Tarefa II e, em seguida, complete com as informações para ajudá- lo a entender o que deve ser feito.”
06 / e / u	16 ud 1	Consigna: “O tema central do e-mail costuma ser inserido no campo ‘assunto’ e, dessa forma, o destinatário pode identificá- lo antes mesmo de ler a mensagem.”
07 / p / u	20 ud 1	Consigna: “O registro varia conforme o público-alvo, quem o produz, o assunto a ser tratado.”
08 / e / u	21 ud 2	Texto escrito: “Carta a um jovem internauta. (...) Faça bom uso da internet. Use- a como ferramenta de pesquisa para aprofundar seus estudos; (...)”
09 / e / u	21 ud 2	Texto escrito: “Carta a um jovem internauta. (...) O uso prolongado do computador pode causar-lhe, nas mãos, lesão por esforço repetitivo (LER) e torná- lo sedentário, obeso, sobretudo se, (...)”
10 / e / u 11 / e / u	21 ud 2	Texto escrito: “Carta a um jovem internauta. (...) Não permite que ele roube seu tempo de lazer, de ler um bom livro (de papel, e não virtual), de convivência com a família e os amigos. Submeta- o à sua qualidade de vida. Saiba fazê- lo funcionar apenas em determinadas horas do dia. (...)”
12 / e / u 13 / p / u	21 ud 2	Texto escrito: “Carta a um jovem internauta. (...) Jamais a máquina será mais inteligente que o ser humano. Ela contém milhares de informações, mas nada sabe. Ela é capaz de vencê- lo no xadrez – porque alguém semelhante a você e a mim a programou para jogar. (...)”
14 / e / u	21 ud 2	Texto escrito: “Carta a um jovem internauta. (...) Porque sua autoestima está lá embaixo e o computador não haverá de encará- lo como se fosse um verme. (...)”
15 / e / u	24 ud 2	Consigna: “5. Selecione no texto até quatro informações realizadas por Frei Beto, e classifique- as em “concordo” e “discordo”. ”
16 / e / u	24 ud 2	Consigna: “Releia com atenção o enunciado da Tarefa III e, em seguida, complete o quadro com as informações para ajudá- lo a entender o que deverá ser feito.
17 / e / u	34 ud 2	Consigna: “1. (...) Leia as orações a seguir e, baseado no contexto em que as expressões estão inseridas, relacione- as aos significados apresentados.”
18 / p / u	39 ud 3	Texto escrito: “Mais histórias de verão. (...) Ela não sabia o que era. Saiu do carro. Ele também saiu e a abraçou. Estavam na beira de um terreno vazio. (...)”
19 / e / u	42 ud 3	Consigna: “Suponho que você tenha um amigo que está descontente com o emprego e com a vida. Para encorajá- lo , escreva-lhe uma carta. (...)”
20 / p / u	42 ud 3	Texto escrito: “Volta por cima. Há males que vem para o bem. Esse adágio popular faz todo o sentido para o administrador Francisco Antônio Nilber

		Santiago Barroso., 46 anos. Um puxão de tapete o fez sair de um emprego burocrático e (...)
21 / e / u 22 / p / u	42 ud 3	Texto escrito: “Volta por cima. Há males que vem para o bem. (...) Nessa época, minha mãe adoeceu e, ao visitá- la , percebi que o motivo era a pousada fundada por ela. O casal que tomava conta do hotel e recebia 10% do faturamento estava pedindo mais: 50% dos lucros. Isso a deixou debilitada e, (...)”
23 / p / u	47 ud 4	Texto escrito: “Eu não via a minha irmã há mais de 10 anos. Quando soube que ela estava doente, resolvi ir a Santa Catarina e visitá- la . (...)”
24 / e / u	48 ud 4	Texto escrito [Texto de introdução da unidade]: “(...) honestidade: sobre o que você pensa a respeito dela e como a vê dentro da sociedade e, (...)”
25 / e / u	49 ud 4	Consigna: “O texto do panfleto deve orientar a população e as pessoas que trabalham em farmácias sobre as razões pelas quais são necessárias as novas medidas para a venda de antibióticos, alertando- as para os riscos da prática da automedicação, (...)”
26 / e / u	52 ud 4	Consigna: “(...) Cam base nas informações do áudio, escreva uma solicitação que será assinada por você e pelos seus companheiros, dirigida ao setor de Recursos Humanos, relatando os problemas de saúde que o estresse gera e pedindo providências para que a empresa ajude a preveni- los .”
27 / e / u	53 ud 4	Consigna: “2. Complete as frases a seguir utilizando as expressões do quadro. Observe que os verbos estão no infinitivo, então, se necessário, conjugue- os .”
28 / p / u	56 ud 5	Texto escrito: “Machado de Assis (...) publicou Dom Casmurro em 1899. Obra das mais importantes do realismo brasileiro, tem como tema central o ciúme que o protagonista, Bentinho, sofre por conta de uma dúvida: teria sua mulher, Capitu, o traído com seu melhor amigo, Escobar?”
29 / e / u	59 ud 5	Consigna: “3. As palavras do quadro ao lado foram retiradas do texto. Use- as para completar as frases.”
30 / p / u	59 ud 5	Consigna: “d. Ela não gosta de vendedores que ficam atrás dela em lojas, porque os acha muito <invasivos>.”
31 / e / u	67 ud 6	Áudio [tarefa II]: “(...) O alongamento consite em distanciar a origem e inserção do músculo a fim de mantê- lo mais alongado (...)”

FONTE: A autora (2021).

QUADRO 43 – OCORRÊNCIAS DE INSTÂNCIAS DE PRONOMINAIS NULOS NA COLEÇÃO VIVA! LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESTRANGEIROS (VOLUME 4)

Ordem das ocorrências de interesse	Página	Descrição
1	33 ud 3	Consigna: “Você vai ver o vídeo ‘...’ duas vezes. Enquanto assiste ____, faça anotações sobre o conteúdo no espaço a seguir.”

FONTE: A autora (2021).

**ANEXO 1 – EXEMPLO DE UNIDADE DIDÁTICA PRODUZIDA COM BASE NO
ENSINO POR TAREFAS PARA ESTUDANTES COM NÍVEL DE
PROFICIÊNCIA INTERMEDIÁRIO (CELIN-UFPR)**

*Tema da unidade:
Experiências de viagens*

O que vamos praticar nesta unidade?

Objetivos sociolinguísticos

- Relatar fatos passados
- Praticar o uso de gírias e expressões idiomáticas
- Usar diferentes tempos verbais simples e compostos que expressões perfectividade e imperfectividade
- Relatar fatos curiosos ou engraçados de viagens
- Escrever um depoimento para blog relatando uma mancada ou roubada de viagem

Tópicos gramaticais

- Prática de pronúncia e entonação
- Prática do adjetivo *bom* e do advérbio *bem*
- Revisão e prática dos tempos verbais do indicativo
- Posição dos adjetivos

1

Que mancada ...

As imagens abaixo são de um *blog* que relata experiências de viagens. Leia esses textos e depois responda:



1. As situações descritas são boas ou ruins?
2. Qual situação você considera a pior para acontecer em uma viagem?
3. Você já passou por situações semelhantes a essas? Conte para seus colegas e professor(a).



Me ferrei, mas pelo menos foi na Grécia

O intuito deste post é mostrar pra você, caro leitor, que por mais que a gente seja lerdo, por mais que façamos coisas que até nossas mães duvidem, não estamos sozinhos.

E olha que a história da mala não foi a primeira, não foi a pior e provavelmente não será a última vez que eu vou dar alguma mancada durante as minhas viagens. Mas o que a gente aprende depois disso tudo? Além de não estarmos sozinhos nesse mundão de vergonhas, que se a gente acha que não podemos nos superar, tem sempre um coleguinha que acaba fazendo pior!

Ninguém está salvo de comprar uma passagem para o dia errado ou ir parar no porto totalmente diferente do que deveria estar. Por mais que certas coisas que a gente faz nos deem raiva, nos tirem do sério e nos deixem de mau humor, essa é a vida.

E sim, muitas dessas histórias, depois de algum tempo, fazem a gente rir e ter assunto com os amigos, numa mesa de boteco. E tudo bem se na hora do perrengue der vontade de virar o Hulk e sair quebrando tudo, né? No fim, pense positivo e siga o meu novo mantra de vida, pois, afinal: "Me ferrei, mas pelo menos foi na Grécia".

Fonte: <https://www.360meridianos.com/2019/05/a-mala-de-viagem-esquecida.html>

Observe a linguagem do texto do blog, você diria que ela é:

Formal Informal



Explorando o texto

1. O título do texto diz: "Me ferrei, mas pelo menos foi na Grécia". O que significa a expressão "me ferrei"? Você conhece outras expressões semelhantes a essa em português?

2. Em que situações podemos usar a expressão "me ferrei"?

3. Por que o autor do texto diz: "... pelo menos foi na Grécia"?

4. Por que o autor do texto diz que "não estamos sozinhos"?

5. O texto acima é um texto de blog. Identifique 3 características desse tipo de texto.

6. Substitua as palavras em destaque por sinônimos:

E sim, muitas dessas histórias, depois de algum tempo, fazem a gente rir e ter assunto com os amigos, numa mesa de boteco. E tudo bem se na hora do perrengue der vontade de virar o Hulk e sair quebrando tudo, né? No fim, pense positivo e siga o meu novo mantra de vida, pois, afinal: "Me ferrei, mas pelo menos foi na Grécia".

6. No post e no texto da página anterior aparece a palavra “marcada”, o que ela significa?

7. E quando essa palavra pode ser usada? Veja qual das opções abaixo respondem essa pergunta.

- a. Quando fazemos alguma coisa que nos traz prejuízos ou perdas.
b. Quando falamos algo que não deveríamos ter falado
c. Quando falamos algo para agradar alguém

8. Leia os diálogos a seguir e identifique as expressões em negrito que têm o mesmo sentido de: "maior mancada"

- a. – *Sem querer falei pra Ana que vi o namorado dela num barzinho ontem. Eu pensei que ela sabia. Nossa, foi um tremendo bola fora, porque ela ficou zangada e ligou pra ele depois.*
- b. – *Na festa de sábado tinha um rapaz me dando bola, ele não parava de me olhar. Até que era gatinho, mas não deu pra gente conversar porque fui embora cedo.*
- c. – *Ontem eu vacilei bonito! Esqueci de abastecer o carro e fiquei na rua sem gasolina.*

9. Abaixo você vai ver várias palavras e expressões usadas no cotidiano em situações positivas e negativas. Leia e identifique o que elas significam:

vacilar
aproveitar
roubada
mancada
passar mico
me dei mal
me dei bem
curtir

10. Agora reescreva as palavras e expressões de acordo com o sentido:

[illegible]



Aumenta o som!

Assista ao vídeo e ouça o áudio, depois responda às perguntas:

Vídeo 1:

Fonte: <http://www.youtube.com/watch?v=hE4kuTMRVPA>

1. Quem é o famoso que está sendo entrevistado?

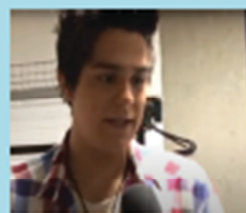
2. Para onde ele viajou?

3. Qual evento ele participou?

4. Qual foi a roubada/mancada que aconteceu nessa viagem?

5. Com quem aconteceu a mancada?

6. Você observou diferenças no sotaque da entrevistadora e do entrevistado? Mostre algumas.



Áudio 2:

1. Para onde a Mayara viajou?

2. Com quem ela viajou?

3. Onde ela estava no momento da mancada?

4. Qual foi a mancada?



Bate-papo

E você, já viveu alguma situação difícil ou uma mancada por não entender alguém ou por não saber falar uma língua? Conte a história.





Explorando oralidade

- Assista ao vídeo novamente e identifique:
 - 3 expressões ou palavras muito comuns na fala (oralidade).
 - 3 palavras que estão diferentes do que é falado no áudio.



by Fredrikson de Ingervi

Entrevistadora: Todo mundo que viaja tem uma história pra contar. Hoje nós vamos descobrir as melhores histórias de viagens dos famosos.

Luan: Pô. Uma viagem que me marcou pra caramba foi essa última que a gente fez para Nova Iorque, foi primeira vez que eu tive lá e a gente participou do Brazilian Day. Foi uma emoção grande demais pra mim tá lá cantando pra brasileiros que tavam morrendo de saudade do Brasil. Uma energia completamente diferente.

Entrevistadora: Alguma roubada pra contar ou não?

Luan: Haha! Então, nessa viagem, não aconteceu comigo, mas aconteceu com uma... uma integrante da banda nossa... Não vou falar quem senão vai ficar com vergonha ha ha. Lá, os americanos, eles têm eles têm eles têm costume de tomar capuccino quente na rua e ela achou aquilo bonito, né. Falou "rapaz, vou querer um desse aí, né" e chegou lá na padaria e falou "Coffee, por favor, um coffee" e aí o cara veio e pegou um café quente para ela, né. E ela "não! não! Ice!" e ela não falava inglês nenhum. "Ice! Ice!" e o cara veio e botou uma pedra de gelo.

2. Ouça o áudio e identifique as palavras que estão faltando no texto abaixo

Mayara: Bom, semana passada eu fui _____ fora com meu namorado em Montevideo eee meu espanhol não é muito bom. Quando a gente fez os pedidos eu tive que _____ uma porção de dúvidas _____ o garçom, porque eu _____ vegetariana eu precisava _____ um prato vegetariano no cardápio. No final de toda a conversa sobre os pratos vegetarianos eu pedi uma jarra de vinho e o garçom _____ perguntado se era pra um ou pra dois... e eu falei que eram pra duas pessoas e no final ele _____ trazendo o meu prato vegetariano pra duas pessoas, enquanto queeee, na verdade, meu namorado já tinha feito o pedido dele antes eee ficamos com dois pratos vegetarianos e uma jarra de vinho.



Pronúncia

Ouça os áudios e identifique qual é a palavra falada no áudio:

- | | | |
|--|---|---|
| 1. – Pega..... pra mim?
() lâ () lá | 5. – Que é esse?
() preso () preço | 9. – O tá lindo!
() céu () seu |
| 2. – Ela ganhou uma da empresa.
() calça () causa | 6. – Eu gosto de
() zelo () gelo | 10. – Onde tá a?
() Mara () maia |
| 3. – Tem que dorme muito.
() avó () avô | 7. – Que é?
() dia () tia | 11. – A é nova.
() Sara () sala |
| 4. – Me dá essa
() bela () vela | 8. – Ele tomou?
() já () chá | 12. – Me dá pães?
() três () dez |



Leitura de texto

Qual foi a mancada da viagem do Hideyuki?

Minha maior mancada de viagem

Quando tinha passado três semanas que eu estava no Brasil, fui para a Ilha do Mel com os meus colegas de escola. Naquele período, eu não sabia falar quase nada de português, mas como eu não queria desistir da viagem por causa do obstáculo da língua, decidi ir com o grupo. Logo que a gente chegou à Ilha, colocamos as mochilas nos quartos da pousada e fomos para a praia. Na praia, eu não precisei falar muito português e estava super divertido. Quando a gente voltou para o hotel, eu descobri que tinha perdido a chave do quarto. Na verdade, eu era responsável pelo quarto. Mas eu não sabia muito as palavras para explicar a situação, só "chave", "perder" e "desculpe". O dono da pousada me disse muitas coisas, porém eu não entendia nada. Naquele momento, eu vi que tinha que aprender português muito bem, e não queria mais ser responsável pela chave.



Hideyuki é japonês e estudou português em Curitiba - PR



Explorando o texto

Observe que "viagem" é uma palavra feminina: *a viagem*!

1. Faça uma lista com 10 acontecimentos vividos por Hideyuki

1. *Fazia três semanas que ele estava no Brasil;*
2. *Ele foi para a Ilha do Mel com os amigos dele;*

3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.



Bate-papo

Responda às seguintes questões:

1. Qual foi a última viagem que você fez? Pra onde e como foi a viagem?
2. Dos lugares que você conhece, quais gostaria de voltar? Por quê?
3. Que lugares você nunca foi e gostaria de ir?
4. Qual dessas palavras traduz melhor sua ideia de turismo? Escolha apenas uma palavra, se você não gostar de nenhuma, então sugira outra palavra.

(a) ansiedade - (a) diversão - (a) felicidade - (a) renovação - (as) férias - (o) sossego



Leitura de texto

Na sequência há três depoimentos de viagem de turistas brasileiros postados no site da *trip advisor*. Leia os textos e complete o quadro com as informações solicitadas.

Texto 1



anafise escreveu uma avaliação jan de 2018
 911000, SC • 27 contribuições • 7 votos úteis

...



Prata Urbana

Não gosto desta praia no verão. Fica muito tumultuada, muito suja a areia e água da mar. A partir de março até dezembro, acho bem legal para caminhadas e um banho de mar.

Texto 2



Dêrma escreveu uma avaliação jul de 2018
 1000, José das Neves, PR • 29 contribuições • 14 votos úteis

...



Poderia ser muito melhor

O acervo até é interessante, mas penso que pela riqueza e importância da história relativa ao período do descobrimento poderia ser muito maior e melhor. O problema é que a instalação é mal conservada, principalmente na parte inferior. Lâmpadas queimadas deixam algumas amostras na penumbra. Alguns itens estão sobre suportes improvisados e quebrados. Um museu tão importante deveria receber maior atenção. É uma pena. O lado positivo é que o funcionário do museu que nos guiou tinha muito conhecimento o que valeu a visita.

Texto 3



Joyce B escreveu uma avaliação mai de 2019
 8 contribuições • 1 voto útil

...



Excelente!

Tivemos um dia excelente ao lado do Daniel, e apesar do mau tempo, conseguimos aproveitar bastante! Ele é atencioso, tem um conhecimento fantástico sobre o Rio e sua história, e conseguiu fazer todo mundo ficar bem a vontade, inclusive metade do grupo que não fala português...

	O comentário é sobre o quê?	Qual é o ponto de vista do turista?	Qual é a crítica ou o elogio apresentado?
Texto 1		() <i>Aprovou / curtiu</i>	
Texto 2		() <i>Não gostou / poderia ser melhor</i>	
Texto 3		() <i>Tá em cima do muro</i>	



Produção de texto

Escreva um depoimento para um *blog* de viagens contando uma situação engraçada ou uma mancada vivida por você ou por alguém que você conhece.

Observe quais são as características do gênero de texto *blog* e em qual meio circula;
 Considere para qual público-alvo você vai escrever;
 Pense em qual estilo de linguagem você deve escrever: escrita formal ou informal.



Refletindo sobre a língua

1. Leia a frase a seguir e tente responder quando usamos essa estrutura verbal.

Quando a gente voltou para o hotel, eu descobri que **tinha perdido** a chave do quarto.

2. Identifique os acontecimentos vividos no passado (1ª e 2ª situação) e observe quais são os tempos verbais do passado usados na sentença de exemplo.

Passado		Presente
1ª situação (acontece antes)	2ª situação (acontece depois)	Ele está contando o fato
.....	

3. Complete os quadros com a conjugação do tempo verbal mais-que-perfeito do modo indicativo. Conjugue os verbos "falar, ler, ouvir".

Eu.....
Tu.....
Você.....
Ele/ela.....
A gente.....
Nós.....
Vocês.....
Eles/elas.....

Eu.....
Tu.....
Você.....
Ele/ela.....
A gente.....
Nós.....
Vocês.....
Eles/elas.....

Eu.....
Tu.....
Você.....
Ele/ela.....
A gente.....
Nós.....
Vocês.....
Eles/elas.....



4. Encontre nos textos uma situação em que devemos usar o tempo verbal mais-que-perfeito composto.

Áudio 1:

— Então, eu fiz um curso de fotografia e logo depois fui com a minha família pra Brasília. Lá fiz muuuuuitas fotos. Eu tava muito feliz com a qualidade dessas fotos porque o clima tava ótimo e pudemos parar em todos os locais pra fotografar, foi bem legal! Quando a gente tava no aeroporto esperando o nosso voo, peguei a câmara e fui dar uma olhada de novo nas fotos e aí aconteceu que eu me distraí e apaguei tudo o que eu fotografei. Foi horrível pra mim, fiquei nervosa e até chorei. Espero que um dia eu possa voltar e fazer mais fotos.



Áudio 2:

— Faz bastante tempo que eu queria conhecer Paraty no litoral do Rio de Janeiro, todo mundo me falava que é uma cidade linda. Então, antes da viagem eu fiz uma boa pesquisa na internet sobre os lugares turísticos, mas não vi que a previsão era de chuva. No primeiro dia sai mesmo com guarda-chuva e visitei as igrejas, todas muito antigas e em estilo barroco colonial. Só que, a partir do segundo dia choveu muuuuuito e algumas ruas ficaram alagadas. Não dava pra sair do hotel. Ainda bem que eu não paguei antecipadamente o passeio de barco porque não ia ser legal, por causa do mal tempo. Fiquei um pouco frustrada, mas gostei da cidade e um dia quero voltar lá.

